

PAGES MISSING AND
UNEVENPAGES WITHIN THE
BOOK ONLY.

UNIVERSAL
LIBRARY

OU_190391

UNIVERSAL
LIBRARY

روانشناسی

«پرورششی»

مألیف

مهدی جلالی

دکتر روانشناسی علوم تربیتی

استاد دانشگاه ادبیات و انسانیات

از انتشارات شرکت سهامی چاپ

تهران - اردیبهشت ماه ۱۳۲۸

چاپخانه چهر

دیباچه

کتاب حاضر که از نظر خوانندگان محترم می گذرد در درجه اول بمنظور کتاب درسی و رفع احتیاج دانشجویان دانشسرای عالی و دانشسراهای مقدماتی نگارش یافته و برای اینکه مورد استفاده دیگر علاقمندان بروانشناسی نیز قرار گیرد در تنظیم و تدوین آن سعی بلیغ شده است که مطالب با ذوق و سلیقه عموم متناسب باشد.

پس از مراجعت از سفر دوم خود بامریکا بر آن شدم که منظور فوق را سرفرست عملی کنم و همینکه دست باین کار زدم متوجه گردیدم که باوجود یادداشتهای فراوان و مختلف که از منابع گوناگون گردآوری شده ، وقت زیادی باید صرف شود تا آن یادداشتهای مرتب و منظم گردد و برشته تحریر درآید . ازحرف دیگر دانشجویانی که دراین رشته با خود اینجانب کار میکنند احتیاج مبرمی بعین کتابی داشتند و این احتیاج شدیدی خواه ناخواه مرا وادار نمود که برخلاف میل خود درکار تألیف وچاپ رساندن کتاب کنونی تسریع و تعجیل کنم در صورتیکه حق آن بودهرچه بیشتر تأنی و حوصله بخرج داده شود معینا باید این نکته را نیز خاطر نشان کنم که درجمع آوری مطالب کتاب نظریات مکاتبهای مختلف مورد تحقیق بسوده است بطوریکه مطالب مزبور شامل کلیاتی از عقاید و نظریات همه ارباب فن میباشد . همچنین کوشش فراوانی بعمل آمده است که مطالب مورد بحث برپایه علمی استوار باشد و ازاین حیث مبنای بحث و تحقیق بیشتر علوم فیزیوازی و بیولوژی بوده است .

بهرصورت کتابی که اینک تقدیم دانشجویان و ارباب فضل میگردد دارای سه بخش است : بخش اول دراستعدادافطری بشر که شرح مفصلی دربارۀ عواطف داور و جامع نظریات مختلف و مخصوصاً در قسمت تحلیل روحی بشر و تفصیلی بیشتر پرداخته شده است . بخش دوم بحثی است در بارۀ یادگیری و شامل مباحث مختلف

کتب روانشناسی می باشد از قبیل عادت و حافظه و تداعی و تفکر و استدلال و غیر آن که همه بنا بر مبانی فیزیولوژی و بیولوژی بحث گردیده است .

بخش سوم شامل مبحث **هوش و شخصیت** و در واقع عصاره مجموع مطالب کتابست و در آن صفات ارثی و تأثیر محیط و معایب و نقائص اجتماع و طریقی که آموزگار برای مفید نمودن کارهای خود و دیگران باید در پیش گیرد و همچنین بیماریهای غیرعضوی حاصله از تربیت غلط و بطور کلی موضوع بهداشت روحی مورد بحث و تحقیق می باشد.

موضوع دیگری که ذکرش حائز اهمیت خاص است **مسائل اصطلاحات** علمی است . بطوریکه اهل اطلاع و ارباب فن میدانند زبان فارسی ازین حیث دچار مضیقہ شدیدی است و در بسیاری از شب علوم همینکه انسان دست بکار تالیف و یا ترجمه میزند از لحاظ پیدا کردن معادل فارسی لغات و اصطلاحات علمی بلافاصله متوجه تنگدستی خود میشود . این مطلب در مورد کتاب فعلی بشدت بیشتری محسوس بوده است زیرا که بسیاری از اصطلاحات برای اولین بار بکار برده شده و طبعاً ایجاد اشکال زیاده تری کرده است . نگارنده تا جائیکه مقدور بوده در انتخاب معادل فارسی این اصطلاحات دقت بخرج داده ام و در مورد بعضی از لغات و اصطلاحات که بنسبت مقام و کیفیت مطلب تفاوتتهائی در مفهوم پیدا میشده تفاوتهای مزبور از نظر خواننده ایرانی بیان گردیده و اصطلاحاتی برای آن مواد وضع شده است . با همه این احوال مؤلف ادعای خاصی در این باب ندارد و اگر خوانندگان محترم لغات و اصطلاحاتی مناسبتر و بهتر پیشنهاد کنند بانهایت امتنان قبول و در چاپ های بعدی مورد استفاده قرار داده میشود و به همین مناسبت اصل انگلیسی بسیاری از این لغات در ذیل صفحات داده شده است .

در پایان این مقدمه مختصر لازم میدانم از آقای **محمد خوانساری** **دهکردی** لیسانسیه رشته فلسفه و علوم تربیتی و متصدی آزمایشگاه روانشناسی که با هلاقه و پشت کار زیادی در تمام مدت نگارش و طبع کتاب فعلی با اینجانب همکاری کرده اند قلباً تشکر نمایم . اگر آقای خوانساری اراده و فرصت آنرا نمیداشتند که در خواندن جزوات کتاب و تصحیح فرم های چاپ شده صرف وقت نمایند و با اظهار نظریات مفید خود در بسیاری از موارد مرایاری کنند چاپ کتاب هرگز باین زودی مقدور نمیشد . من در

ضمن اظهار امتنان نسبت بزرحمات ایشان امیدوارم در خدمات علمی و فرهنگی
توفیق بیشتری حاصل کنند و روز بروز عالم علم و ادب را از محصول
کوشش و دانش خود ثروتمندتر سازند .

و نیز لازم میدانم که از شرکت سهامی چهر که در بدل سرمایه
مادی و طبع و نشر این کتاب مساعدت های زیادی نموده اند سپاسگزاری
نمایم و توفیق این بنگاه بتمام معنی علمی را از درگاه خداوند متعال خواستار
باشم .

مهدی مفتخر جلالی

اردیبهشت ماه ۱۳۲۸

فهرست مندرجات

دیباچه مؤلف

مقدمه

۱۶-۳

روش علمی و روانشناسی پرورشی - تقسیمات علوم - تاریخ روانشناسی پرورشی - شعب روانشناسی - روش های تحقیق در روانشناسی - اصول تحقیق در روانشناسی پرورشی - مسائلی که در روانشناسی پرورشی باید مورد مطالعه قرار گیرد - مکاتب روانشناسی پرورشی - فوائد روانشناسی پرورشی .

بخش اول

۱۱۹-۱۷

استعدادهای فطری

فصل اول

۲۸۰-۱۷

توارث

سلول های نطفه ای - تواریث صفات جسمی و عقلی - روش مطالعه فامیلی - روش همبستگی صفات - همبستگی توأمان - همبستگی برادران و خواهران - همبستگی سایر خویشاوندان - شواهد دیگر

فصل دوم

۵۲-۲۹

ساخته های جسمانی

عضو های دریافت دارنده - حس بینائی - (سیر تکامل بینائی -

هیزان کردن چشم - ساز گاری - حرکات چشم - تفوق يك چشم
 بر چشم دیگر - کوررنکی - معایب بینائی - دید پاره‌ای - کوری
 حس شنوائی : (ساختمان گوش - تشخیص جهت صوت - تقاض شنوائی
 سنکین گوش‌ها - کران) حفظ السمع و تربیت چشم و گوش - بهداشت و
 تربیت گوش - دستگاه رابط یا سلسله اعصاب - اعصاب - مراکز عصبی -
 درجات اتصال - موضعی بودن مراکز مخ - عضو های پاسخ دهنده -
 عضلات - عضلات مخطط - عضلات صاف - غدود.

۷۱-۵۳

فصل سوم

رشد

دوره طفولیت - کودکی - جدول اندازه قد و وزن پسران و
 دختران در دوره طفولیت - دوره بلوغ - جدول ازدیاد قد در سنین مختلف
 بر حسب سانتیمتر (پسران) - جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب گرام
 (پسران) - جدول ازدیاد قد در سنین مختلف بر حسب سانتیمتر (دختران)
 جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب گرام (دختران) - احتیاج به آزادی
 و استقلال فردی - احتیاج به معاشرت با جنس مخالف - احتیاج به استقلال همیشه -
 احتیاج به فلسفه زندگی - دوره کمال - تکامل هوش و قدرت یاد گیری - پرورش
 و رشد - خلاصه .

۱۱۹-۷۲

فصل چهارم

رفتار و حرکات

انعکاسات - غرائز - تقسیم بندی غرائز - اهمیت غرائز در تعلیم
 و تربیت - غریزه دستکاری - غریزه تکلم - عواطف - عواطف کودک
 نوزاد - رشد کلی و عمومی عاطفه - خشم - ترس - جلوگیری از ترس - ممدردی
 خوش آیندی و رضایت خاطر

۱۲۱-۴۴۲

بخش دوم

سلسله اعمال یادگیری

۱۲۸-۱۴۶

فصل پنجم

یادگیری

اقسام یادگیری - آزمایش و خطا - یادگیری از روی بصیرت - سازمان پذیرفتن اتصالات عصبی در یادگیری - تشکیل عادات - اساسه بدنی عادت - شرائط تشکیل عادت - تمرین - شوق و علاقه - تشویق - مفهوم بودن موضوع - دقت عوامل شرطی در عادت - ترك عادت - اختلاف افراد در یادگیری - منحنی یادگیری

۱۴۷-۱۸۰

فصل ششم

یادگیری ((ادامه))

دقت - اقسام دقت - رابطه دقت و تداعی - تاثیر دقت - جنبه اختصاصی دقت - عوامل موثر در دقت افراد - معرفت قبلی - هدف و مقصود - پرورش قبلی - رفتار اجتماعی - عوامل ذاتی - انتقال یادگیری - نتایجی که از آزمایشها بدست آمده است - کیفیت انتقال - نتایج علمی انتقال پرورش - بازی - یادگیری - بازی چیست ؟ تاثیر بازی در رشد - تصور و بازی - ظهور یادگیری - رابطه تاثیر و تاثر - رابطه تظاهرات و عاطفه - نتایج پرورشی - وظائف یاددهنده و یادگیرنده - نکات تربیتی

۱۸۱-۹۹۱

فصل هفتم

یادگیری ادراکی

طه ادراك و یادگیر - تشکیل ادراك - اختلاف ادراك کودکان و بزرگان - پرورش ادراك - تجربه اساس یادگیری ادراکی است - کنترل

۲۱۰-۱۹۲

فصل هشتم تداعي و ياد گيري

عمل تداعي درياد گيري - روش بر قراري تداعي ها - شرائط تداعي -
آزمائش تداعي - تذکرات پرورشی - تداعي وحافظه - مراحل حفظ -
غراموشي - حافظه کودكان و بزرگ سالان - حفظ کردن ي تشکيل
تداعي - تذکرات تربيتي

۲۴۲-۲۱۱

فصل نهم تفکر و ياد گيري

درجات مختلف تفکر - تفکر درجه باین - تفکر ادراکي - تفکر حفظي -
تفکر تخيلي - تفکرات عئلي و کلي - ساختن مفهوم کلي - تفکر ارتباطي -
چگونگی تشکيل احکام - اختلاف تفکر بزرگ سالان و خرد سالان - پرورش تفکر -

۳۱۳-۲۴۲

بخش سوم

منش و شخصيت

۲۴۹-۲۲

فصل دهم

منش

تعريف - اهميت و لزوم پرورش منش - آيا پرورش منش ممکن
است ؟ عوامل ذاتي - تمايلات غريزي - ياد گيري و عادت - انفعالات و
آرزوها - قضاوت اخلاقي - پيشنهادهاي تر - تاثير آموزشگاهها و ساير
بنگاههاي اجتماعي .

فصل یازدهم

شخصیت

تمرین - مهمترین دوره رشد شخصیت - قضاوت درباره شخصیت - رشد شخصیت چگونه میتوان شخصیت خود را دانست

فصل دوازدهم

امراض و نقائص شخصیت

شیوع اختلالات روحی - جلوگیری از بیماریهای روحی - عصبانیت - علل عصبانیت - احساساتی بودن - طرق مختلف سازگاری - از هم پاشیدگی شخصیت - حس حقارت و پستی - اختلالات عصبی جزئی اذع الرقص - انواع جنون - جنون جوانی - صرع - حمله - اصول عمده بهداشت روحی

متأسفانه بواسطه عجله و کمی مجال در موقع تصحیح بعضی غلطها از نظر افتاده است که خود خوانندگان متوجه خواهند شد و تصحیح خواهند فرمود در اینجا تصحیح بعضی اغلاط که مهمتر بنظر آمد اکتفا میشود :

صفحه	سطر	غلط	صحیح
۳۲	۱۰	رنك	نور
۳۶	۱۷	داخلی	میانه
۴۸	۸	فراخ	ننگ
۵۵	۱	سال	ماه
۹۷	۴	یاری اش	یاریش
۹۹	۹	اورا	او
۱۰۴	۶	بدره	بدوره
۱۰۴	۱۶	ترسی	ترس
۱۰۸	۷	باندازه ای	تا اندازه ای
۱۰۸	۱۴	هراست	حراست
۱۰۸	۲۱	مستعددی	مستعدی
۱۰۹	۴	کود	کودك
۱۰۹	۱۳	دارد	دارد و
۱۱۰	۲۰	نسبته	نسبه
۱۱۰	۲۱	و غیر	و غیره
۱۱۲	۲	درس	درس بنحو
۱۱۲	۱۵	وی	دانش آموز

صفحه	سطر	غلط	صحیح
۱۱۶	۵	میانیت	میانیت
۱۱۶	۵	هرچه را	هرچه
۱۲۳	۱۱	و	وخواه
۱۲۵	۵	بالمال	بالمال
۱۲۸	۱	حیوانات پستاندار	حیوانات پست پستاندار
۱۳۱	۳	اتصالات	اتصالات
۱۳۱	۱۲	سیناپسی	سیناپسی
۱۳۲	۶	که اولاً	اولاً
۱۳۲	۱۶	دهد	دهند
۱۳۵	۲۰	بمنصفه	بمنصفه
۱۳۶	۹	در	در موقع
۱۳۶	۱۲	لاتغییر	لا یتغیر
۱۳۶	۱۵	دارند	دارد
۱۳۶	۱۹	وهرگز	هرگز
۱۳۷	۲۰	تکراری باشد	تکرار می باشد
۱۳۹	۳	هوی	هوی وهوس
۱۳۹	۱۱	نوآموزا	نوآموز را
۱۴۹	۴	نتیجه	نتیجه بخش
۱۴۰	۲۰	ترتیب	ترتیب در
۱۴۱	۵	عادات	عادت
۱۴۳	۵	میکنم	میکنیم
۱۴۵	۵	سرعت از	سرعت

صفحه	سطر	غلط	صحیح
۱۴۵	۱۲	مناسیب	مناسبت
۱۴۶	۳	فاصله ،	فاصله
۱۴۸	۱۱	بیشر	بیشتر
۱۴۸	۱۳	میکیرد .	میکبرد ،
۱۵۱	۷	باید	باید ذهن
۱۵۱	۹	تأثیری	تأثیرش
۱۵۲	۱۳	اینست	اینست که
۱۵۲	۱۷	وqtش	دقتش
۱۵۵	۹	دهنی	وذهنی
۱۵۵	۱۹	تجارت	تجارب
۱۵۷	۱۰	استعدادی	استعداد های
۱۷۷	۵	البقاء	القباء
۱۷۸	۱۷	همدرسیمها	همدرسها
۱۸۰	۱۷	شاگردان	شاگردانی
۲۲۱	۱۹	لینککن	لینکن
۲۵۳	۴	قهقهه	قهقهه
۲۵۳	آخر	باصطلاب	بااصطلاح
۲۵۷	۷	میدهند	میدهد
۲۵۷	۹	یعنی	(یعنی
۲۶۷	۱۱	مینمایند.	مینمایند ،
۲۷۲	۱	عمد	عمده
۲۷۲	۸	جلوگیر	جلوگیری
۲۷۲	۱۰	عادت	عادات

روانشناسی پرورشی

روش علمی و روانشناسی پرورشی

پیدایش روش علمی - اقوام بدوی حوادث و پدیده های (۱) طبیعی را با اخبار و خرافاتی که بین ایشان شایع بود تعلیل و تبیین می کردند و این خرافات از هر نسل بنسل بعد منتقل میشد و معمولاً آنها را بدون چون و چرا و انتقاد می پذیرفتند. ظهور مذاهب موجب ایجاد عقاید تازه در باره جهان و مافیها گشت و همین عقاید بود که بشر را از ترس و حیرت و رهایی می بخشید و حس کنجکاوی و امید او را استرضا میکرد.

اما در عین حال بعضی از افراد صاحب قریحه با این نوع تعلیلها قانع و راضی نشده آنها را برای توجیه حوادث کافی نمیدانستند و بهمین مناسبت در صدد یافتن راه حل نوینی برای مسائل طبیعی بر آمدند. چنانکه متفکرین یونانی با استدلال فلسفی (نه استدلال دینی) بغور و تدقیق در مسائل پرداختند و این قبیل تحقیقات را که بیرون از سلطه دینی و با کمال آزادی تعقیب میشد فلسفه نامیدند.

فلسفه در قدیم مانند دائرة المعارفی بود که در اطراف کلیه علوم

فیزیکی و بیولوژی و اجتماعی به تحقیق می برداخت و چون تحقیقات فلسفه بموقعیت بشر در جهان ، و ساختمان جسم و روان او نیز توجه کافی داشت . بنا براین ریشه و بنیاد روانشناسی را باید در فلسفه جستجو کرد . مثلاً ارسطو فیلسوف و محقق بزرگ و معروف بمعلم اول ، در روش اساسی در تحقیق علوم پیشنهاد نمود . یکی قیاس (۱) یعنی استنتاج جزئیات از اصول و قضایای کلی ، دیگر استقراء (۲) یعنی رسیدن با اصول و قضایای کلی از ملاحظه امور جزئی . خدمت ارسطو در این مورد بقدری مهم و روشهای پیشنهادی وی باندازه ای روشن و منطقی بود که علمای بعدی در طول دو هزار سال بدون چون و چرا آنها را پذیرفته و بکار می بردند .

پس از سپری شدن دوره قرون وسطی و ظهور رنسانس (۳) ، دانشمندان بزرگی مانند فرانسیس بیکن (۴) انگلیسی و گالیله (۵) ایتالیایی و رنه دکارت (۶) فرانسوی و ایساک نیوتن (۷) انگلیسی و جان لاک (۸) انگلیسی و اکوست کنت (۹) فرانسوی نتایج حاصله از آزمایش را شرط لازم روش علمی دانسته اهمیت مشاهده و تجربه را برای کشف حقائق ضروری و واجب شمردند و نتیجه کار آنان انقلابی در جهان دانش و طرز تحقیق ایجاد کرد و بالتیجه بطلان بسیاری از عقاید و نظریات قدما که بر اصول علمی متکی نبود بشبوت رسید و بدین ترتیب روش علمی بوجود آمد .

۱ - Deduction - ۲ Induction - ۳ Renaissance

۴ - Francis Bacon (۱۵۶۱ - ۱۶۲۶) - ۵ Galileo

۶ - Rene Descartes (۱۵۹۶ - ۱۶۵۰)

۷ - Issac Newton (۱۶۴۲ - ۱۷۲۷) - ۸ John Locke

۹ - Auguste Comte (۱۷۰۴ - ۱۸۵۷) - ۱۸۵۷ - ۱۷۹۸

روش علمی بطور خلاصه شامل کنجکاوی، مشاهده، آزمایش، استدلال منطقی (استقراء، فرضیه، مقایسه، قیاس)، اندازه گیری و طبقه بندی می باشد.

تقسیمات علوم

در طی تاریخ، فلاسفه و دانشمندان تقسیماتی چند از علوم کرده اند (۱) که با در نظر گرفتن آنها می توان علوم را بدین نحو طبقه بندی کرد:

الف - علوم ریاضی که موضوع آنها کم و مقدار است و شامل حساب و هندسه و جبر و هندسه تحلیلی و غیره می باشد.

ب - علوم مادی که موضوع آن مادیات و شامل نجوم و فیزیک و شیمی و سایر مطالعاتیکه درباره امور مادی و روابط میان آنها است می باشد.

ج - علوم زیستی که موضوع آن موجودات زنده است (اعم از نباتی و حیوانی) و شامل گیاه شناسی و حیوان شناسی و تشریح و فیزیولوژی و جنین شناسی و سایر شعبی که با موجودات زنده و قوانین مربوط بآنها سروکار دارد می باشد.

د - علوم روانی که در شرائط و قوانین اعمال ذهنی بحث میکنند و تقسیمات و شعب آنها بعداً خواهیم دید.

ه - علوم اجتماعی که موضوعشان امور مربوط بجوامع بشری است

و تاریخ و سیاست و اقتصاد و جامعه شناسی را از شعب آن باید دانست .
چنانچه از این تقسیم بندی ملاحظه میشود محل علوم روانی مابین
علوم زیستی و اجتماعی است چه موضوع روان شناسی از طرفی با علوم
زیستی سروکار دارد و از طرف دیگر با علوم اجتماعی . ولی در عین حال
این ارتباط مانع استقلال روانشناسی نمی باشد و بسمتار و مستقل بودن
روانشناسی لطمه ای نمیزند (۱) .

تاریخ روانشناسی پرورشی

پایه وریشه روانشناسی پرورشی را مانند بسیاری از علوم باید در
فلسفه جستجو کرد . بدین معنی که عقاید پرورشی هر دانشمندی ارتباط
مخصوص با سیستم فلسفی او دارد و بر حسب عقایدی که در باره انسان
و جهان دارد در باب پرورش نیز آرائی میدهد
روانشناسی پرورشی در اواخر قرن نوزدهم بیشتر مبنی بر نظریه
پیروان مکتب فاکولته (۲) بود . بعقیده این مکتب ذهن دارای استعداد
های مشخص و ممتازی است که هر يك از آن استعداد ها از راه تمرین
و ممارست رشد کرده تکامل می یابد .

بزودی مکتب فاکولته جای خود را به مکتب هربارت (۳) داد .
پیروان هربارت معتقد بودند که رشد عقلانی بر اثر امتزاج و
ترکیب عقاید و نظریات و رشد اخلاقی در نتیجه کسب عقاید اخلاقی

۱ - رجوع شود بکتاب روانشناسی از لحاظ تربیت چاپ دوم تألیف جناب

آقای دکتر سیاسی (ص ۱۲ تا ۱۵)

۲- J. F. Herbart (۱۸۴۱-۱۷۷۶) Faculty Psychology

صورت میگیرد . در روش تحقیق اعمال ذهنی هم طرفدار مشاهده خارجی بودند .

در همین موقع هربارت اسپنسر (۱) و هکسلی (۲) و چارلز الیت (۳) تربیت ذهن را از راه تأدیب عقیده داشتند یعنی طرفدار روانشناسی تأدیبی (۴) بودند . بموجب این نظریه تربیت عبارت از مطالعه و تحصیل موضوع با مواضع مخصوصی است که دانستن آنها فی حد ذاته منظور نیست بلکه منظور از دانستن آنها کمک بمواضع دیگری است که شخص باید فراگیرد .

اما قدمهای مهم و علمی در آموزش و پرورش از راه روانشناسی بوسیله فیلسوف معروف ویلیام جیمس (۵) و جان دوئی (۶) برداشته شد و بر طبق عقیده این دو دانشمند ، در روانشناسی باید تجزیه و تحلیل علمی و عملی مورد نظر باشد و بهمین جهت ویلیام جیمس روش آزمایش را در مسائل عقلی و در عواطف و اخلاق پیشنهاد کرد . روش آزمایش جیمس توسط جان دوئی و نورندایک (۷) تکامل یافت و روانشناسی پرورشی وارد مرحله جدیدی شد .

شعب روانشناسی

علوم روانشناسی پدیده های را که مربوط بساختمان و رفتار (عکس العمل) موجود زنده است مورد بحث قرار داده ،

۱ - Herbert Spencer (۱۹۰۳ - ۱۸۲۰)

۲ - T. H. Huxley (۱۸۹۵ - ۱۸۲۵) Psychology - ۳

۴ - Wm. James (۱۹۱۰ - ۱۸۴۲) of Discipline

۵ - John Dewey (معاصر - ۱۸۵۱) ۶ - E. L. Thorndike

آن حالات و کیفیات را تفسیر و تعبیر مینمایند . بنابر این منظور از این علم بدست آوردن قوانین درخصوص حالات روانی و مظاهر ذهنی است که همواره با يك سلسله اعمال عضوی و بدنی همراه می باشد . بعبارة دیگر روانشناسی با هر نوع عكس العمل كه موجود زنده در برابر عالم خارجی ابراز می دارد سر و کار داشته بتفسیر و تعبیر آنها می پردازد .

شعبی که تا کنون در روانشناسی بوجود آمده بقراز ذیل است :

۱ - روانشناسی عمومی یا مطلق - که از سایر شعب خود بکلی مجزا و ممتاز است یعنی کلیت دارد . تعریف آن در فوق ذکر شد .

۲ - روانشناسی انسانی - یعنی تحقیق در ماهیت انسان و عكس العمل ها و رفتار و اعمال او .

۳ - روانشناسی حیوانی - مطالعه در اطراف اعمال و رفتار حیوانات

۴ - روانشناسی کودک - تحقیق در صفات مشخصه و رفتار کودکان .

۵ - روانشناسی افراد بالغ - کشف قوانین مربوط بساختن ذهنی و اعمال اشخاص بالغ .

۶ - روانشناسی غیر طبیعی - مطالعه در اذهانی که اصلا قدرت سازگاری ندارند و یا قدرت سازگاری را از دست داده اند .

۷ - روانشناسی آزمایشی - بدست آوردن حقایق مربوط بر روانشناسی از راه آزمایشهای علمی .

۸ - روانشناسی عملی - بدست آوردن و راه بکار بردن قوانین روانشناسی در زندگانی روزانه .

۹ - روانشناسی اجتماعی - بحث در قوانین روانی گروه که از مطالعه

سازمانهای اجتماعی و اعمال جامعه انسان بدست می آید .

۱۰ - روانشناسی فردی - دقت در امور مربوط باعمال فردی نفسه
و اختلاف میان افراد .

۱۱ - روانشناسی تکوینی - تحقیق درباره رشد روانی و طرز
پیدایش رفتار و اعمال فرد و نژاد و جامعه .

۱۲ - روانشناسی پرورشی - تحقیق و بکاربردن قوانین روانشناسی
در آموزش و پرورش .

روش های تحقیق در روانشناسی

روش داخلی - روشی است که بوسیله آن شخص دقت در
حالات ضمیری خود کرده خصوصیات این حالات را بخاطر آورده گزارش
میدهد . این روش بحد اعلی مورد انتقاد قرار گرفته است و مهمترین
نقص آن عدم توانائی شخص در بخاطر آوردن جزئیات کیفیت ضمیری
است که در چندی قبل رخ داده است . گذشته از آن چون قدرت ضبط
در اشخاص مختلف است پس گزارشهای یکسان از يك نوع یا نوع دیگر
کیفیت ضمیری بدست نخواهد آمد به علاوه اهمیت کیفیات نفسانی در مورد
اشخاص فرق میکند و بدین جهت بعضی از يك نوع کیفیت بتفصیل گزارش
میدهند در صورتیکه دسته دیگر بآن کیفیت بنظر بی اهمیت
مینگرند . با همه این انتقادات نمیتوان روش مزبور را بی اهمیت
دانست . بهترین فایده این روش آنست که در بسیاری از موارد گزارش
حالات نفسانی شخص بطوریکه خود شخص آنرا مورد بررسی قرار میدهد
چهاراب روش متراز آنست که بررسی همان کیفیت توسط روش دیگری صورت

گیرد. با اینکه در روش داخلی جزئیات کمتر بخاطر میآید ولی بر حسب تداعی رسیدن بآنها باروش صحیح غیر ممکن نیست و با اینحال توصیف بهتری از حالات ضمیری میتوان کرد.

روش آزمایش - طبق این روش نخست امور مورد مطالعه و تحقیق مرتب و منظم شده سپس تقسیم بندی میشوند و پس از آن مشاهده دقیق در پیرامون آنها بعمل میآید بعداً فرضیه ساخته میشود و پس از فرضیه تئوری درست میکنند و بعد آن تئوری را با کنترل کلیه عوامل و متغیر نگاه داشتن عامل مورد آزمایش امتحان میکنند و آنگاه قانون بدست میآورند. آزمایش را باید با کلیت‌ها یا تعمیم‌ها که قبلاً طبق نظر فلسفی قبول شده است فرق گذاشت. آزمایش یعنی کشف حقایق که قابل رسیدگی هستند و این عمل باید بدون تعصب و نظر شخصی صورت گرفته و طبق وسائل علمی به نتیجه برسد. در روش آزمایش، جز بدست آوردن قانون کلی هیچ امر دیگر نباید مورد نظر باشد.

روشهای دیگری که بخصوص در روانشناسی پرورشی بکار میرود عبارتند از روش آماری - یعنی شمارش و طبقه بندی و بدست آوردن همبستگی و تفسیر نتایج.

روش پرسش - آن عبارتست از بدست آوردن عقاید و نظریات اشخاص در مورد موضوع مخصوص.

روش تست - یعنی اندازه گیری صفات و استعدادها و نتیجه فرا گرفتن مواد و امور.

روش مطالعه در تاریخ زندگی شخص - بوسیله این روش عوامل

مختلفی که در زندگی شخص ذی‌مدخل است بررسی میکنند .
 روش مشاهده و مطالعه در وجهات مختلف شخصیت دانش
 آموز و عکس العمل‌های او در آزمایشگاه و مدرسه و خانه .

اصول تحقیق در روانشناسی پرورشی

- ۱- بکار بردن روش علمی - یعنی فقط روش علمی را باید بکار برد پس .
- ۲- در نظر گرفتن اصل کلی - (نتایج مشابه در اثر شرایط مشابه قبلی است و اینکه قوانین طبیعی در تمام موارد صادق است)
- ۳- قانون صرفه جوئی - طبق این قانون عالم اجازه دارد که از میان چند تئوری آنرا انتخاب کند که پیچیدگی آن کمتر و توصیف آن بهتر باشد .
- ۴- اصل احتمالات - طبق این اصل امور را بر حسب نسبت احتمالات آن ترتیب میدهند .

۵- اصل تحقیق پاره‌ی (۱) - یکی از مشخصات تحقیق علمی محدود کردن موضوع تحقیق است . فیلسوف توجه به تعمیم در خصوص امور دارد . در صورتیکه عالم در يك موضوع بخصوص و معین تحقیق میکند و تعمیم را در نظر ندارد .

مسائلی که در روانشناسی پرورشی باید مورد مطالعه قرار گیرد

روانشناسی پرورشی در اطراف مسائل مربوط به یادگیری و رشد و در میزند و باروانشناسی عمومی را آنجهت فرق دارد که روانشناسی پرورشی بیش از همه توجه بر رشد و پرورش حالات عاطفی و عقلی و اخلاقی دارد بعبارت دیگر کلیه

عواملی که در تشکیل عادات مطلوب برای پیشرفت فرد و جامعه مؤثر است مطمح نظر این رشته از روانشناسی است .

مسائل روانشناسی پرورشی بطور کلی عبارتند از توارث و محیط و ساختمان جسمی ، رشد ، سلسله اعمال رفتار و حرکات ، صفات مشخصه و شرائط و قوانین یاد گیری ، ماهیت و اندازه گیری هوش و نتیجه امور فرا گرفته شده ، رشد و پرورش منش و شخصیت ، بهداشت روحی و صفات غیرطبیعی ، ماهیت مواد تدریس و پیشنهاد روشهای مناسب و بدست آوردن اختلاف میان افراد ، میباشد .

مسائل روانشناسی پرورشی را می توان بطریق ذیل نیز خلاصه کرد:

۱ - مسائل مربوط به رفتار و اعمال - که شامل درك طبایع اصلی بشر مثل انعکاسات ، غرائز ، عواطف ، اغراض ، کشش ها ، احتیاجات و ساختمان جسمی و ضمیری است .

۲ - مسائل مربوط به یادگیری - که شامل عکس العملهای افراد است نسبت با موری که فرا میگیرند و عواملی که در تمرین و ممارست دخیل هستند ، روشهای یاد گیری ، حدود و توانائی یاد گیرنده ، انتقال یاد گیری از يك موضوع به موضوع دیگر ، روان شناسی دروس مدرسه و مسائل مربوط به سلسله اعمال تداعی و رشد میباشد

۳ - مسائل مربوط به اختلاف میان افراد - این مسائل شامل مقدار و نوع و دوره های مختلف رشد در اشخاص مختلف ، شباهت و اختلاف میان افراد در صفات ، درك احتیاجات افراد بر حسب نوع رشد و استعداد آنها و بکار بردن روش آماری در کلیه امور مربوط به اختلاف میان افراد است

مکاتب روانشناسی پرورشی

- ۱ - رفتار سز ان (۱) - پیروان این مکتب که سر دسته آنها واتسن (۲) است بشر را جزئی از طبیعت دانسته و او را يك موجود ماشینی كه در برابر محرکهای معلوم پاسخهای معین از خود ابراز میدارد میدانند و کلیه اعمال و رفتار بشر را بطریق مکانیکی توجیه میکنند .
- ۲ - گشتالت (۳) - پیروان این مکتب مانند کافکا (۴) و کهار (۵) معتقدند که در رفتار بشر وحدت و کلیت وجود دارد و میگویند نمیتوان يك عکس العمل بخصوص را بدون در نظر گرفتن وجهه های مختلفی که باعث بروز این عکس العمل شده است مورد نظر قرار داد
- ۳ - پیروان روش داخلی - سر دسته این مکتب تیچنر (۶) است و میگوید توجیه و تفسیر اعمال و تجارب ذهنی تنها از راه تجزیه و تحلیل شخص از حالات و کیفیات ضمیری خود اوست .
- ۴ - مکتب هرهیک (۷) - پیروان این مکتب که سر دسته آنها مکدوگل (۸) است معتقد است که نه تنها اعمال و رفتار بشر دارای وحدت است بلکه هر عملی را منظوری دربر است . این مکتب کاملاً در برابر مکتب رفتار گران قرار گرفته و از هر جهت بایکدیگر مخالفند .
- ۵ - مکتب تحلیل روحی (۹) - این مکتب بسیار جدید و نتیجه تعلیمات فروید (۱۰) معروف و امروزه بسیار مورد نظر و اهمیت است .

Gestalt - ۳ G - B. Watson - ۲ Behaviorism - ۱

Hormic - ۷ Titchener - ۶ Köhler - ۵ Koffka - ۴

Freud - ۱۰ Psycho - Anlysis - ۹ MoDougall - ۸

پیروان این مکتب آرزوها و آمیال بشر را که ناشی از نیرو های طبیعی است پایه و اساس اعمال و رفتار او میدانند.

۶ - مکتب انتخابی (۱) - پیروان این مکتب از هر خوشه گلی چیده و آنچه که بیشتر با قوانین طبیعی وفق میدهد و کسلیت دارد انتخاب میکنند.

فوائد روانشناسی پرورشی

۱ - فائده آن در تعلیم - روشهایی که در روانشناسی پرورشی بدست می آید مستقیماً در بهبود تعلیم مؤثر است . در واقع روش تدریس باید بر طبق قوانین حاصله از روانشناسی پرورشی باشد . از راه علم روانشناسی پرورشی معلم راهنمایی شده و میتواند احتیاجات و استعداد شاگردان را بفهمد و علل موجبات اعمال آنها را درک کند . مطالعه در قوانین و شرائط یاد گیری بمعلم کمک میکند که چگونه با حداقل وقت و به بهترین طریق موضوعی را بیاموزاند . کسی که از قوانین روانشناسی پرورشی اطلاع داشته باشد طبیعت شاگردان خود را میفهمد و رابطه خود را با آنها بر روی هم دزدی و رفاقت بر قرار میکند .

۲ - فائده آن در یاد گیری - قوانین روانشناسی پرورشی بسیاری از روشهای مغالطه را روشن و روشهای نامناسب و بی نتیجه که متداول بوده و هست بوسیله قوانین یاد گیری اصلاح میکند و از این رو علم روانشناسی پرورشی کمکی است بر راهنمایی فرد در فرا گرفتن امور . در صورتیکه معلم کاملاً از قوانین یاد گیری با اطلاع باشد بخوبی میتواند

در خود و شاگرد پیشرفت ایجاد کند، گذشته از آن اگر تئوری های این علم بنحو صحیح بکار رود فاصله ای که میان علم و عمل است از بین خواهد رفت .

۳ - فائده آن برای جامعه - برقراری آموزش و پرورش مهمترین وظیفه اجتماع است بوسیله آموزش و پرورش است که قدرت در کار و بهیود آن در امور ایجاد میشود و بالا رفتن سطح اخلاق و دانش تنها از راه آموزش و آموزش و روشهای مناسب آنست . با روشن شدن علل اعمال بشر و با توسعه دانش در خصوص احتیاجات فرد و جامعه که از طریق علم روان شناسی پرورشی صورت میگیرد بشر قادر خواهد بود که بطریق مطلوب جامعه خود را ترقی دهد . این علم واسطه فهم میان افراد جامعه میشود که با آشنائی باحوال یکدیگر بهترین فلسفه زندگانی را در اجتماع خود در نظر گرفته و بکار برند .

۴ - فائده آن در رشد شخصیت - خود شناسی از منظور های اصلی روان شناسی است . و این مهمترین نتیجه ای است که از تجربه بدست آمده از آموزش و پرورش حاصل میشود . این معرفت در نتیجه کشف و تحلیل و انتقاد علمی از معایب و محاسن و احتیاجات و استعداد ها و علائق و عقاید و نظریات شخصی ایجاد میگردد . روی این معرفت و اطلاع از حالات شخصی است که فرد زندگی و آتیه و سر نوشت خود را معلوم میدارد . بعلاوه اگر شخص از خود اطلاعات کافی داشته باشد و با نظر بصیرت در صدد اصلاح خویش باشد و طبق استعداد خود شغل خود را انتخاب کند رضایت خاطر همیشگی برای وی حاصل خواهد شد .

يك فرد تربیت شده کسی است که هم مایل بآموختن دانش و هم

در صدد بکار بردن آن معلومات باشد . بشر تربیت شده مانند يك جواهر صیقلی شده نیست که بدون حرکت و سرد و بی توجه بامور باشد بلکه تجارب وی باید موجب آن شود که از یکطرف بنوع خود علاقه و عشق وزرد و از طرف دیگر تحمل و بردباری او بحدی باشد که بر مصائب فائق آید و به ممنوع کمک کند . فرد پرورش یافته هر حقیقت و زیبایی را دوست میدارد و در قضاوت خود ثابت نیست بلکه همیشه جویای انتخاب بهتری است . البته عقیده خود را حفظ میکند ولی آنرا غائی نمیداند . برای رسیدن باین هدفها علم روان شناسی پرورشی بغایت کمک میکند زیرا بوسیله این علم طبایع اصلی بشر معلوم شده و راه تربیت آنها روشن میگردد . کار معلم قضاوت نیست بلکه تدریس است ولی در عین حال مطالعه صحیح در علم روان شناسی بهترین قوانین و روشها را برای تدریس بدست معلم میدهد و از این رو روان شناسی پرورشی یکی از مهمترین آلات و ادوات برای معلم است . از وظائف رؤسای فرهنگ و مأمورین آموزش و پرورش و معلمین است که با کمک این علم و فلسفه پرورش و علم اجتماع پایه و اساس مدارس را بر قرار نمایند .

بخش اول

استعدادهای فطری

فصل اول

توارث

سلولهای نطفه‌ای - در بارهٔ توارث خصوصیات جسمانی قوانین قطعی و ثابت در دست داریم: «هر نوع از نوع خود بوجود می‌آید» یا با اصطلاح آدم از آدم بزاید جن زن، انتقال این خصوصیات از نسلی بنسل دیگر بواسطهٔ سلول‌های نطفه‌ای والدین می‌باشد، چه در هستهٔ هر سلول نطفه‌ای رشته‌هایی بنام کروموزم (۱) موجود است که اساس توارث مربوط بآنهاست. دانشمندان را عقیده بر آنست که این کروموزم‌ها خود حیوی دانه‌هایی بسیار ریز موسوم به ژن (۲) هستند که از شدت ریزی حتی در زیر میکروسکپ هم قابل مشاهده نیستند و چنین احتمال داده‌اند که ژنهای هر کروموزم بصورت دو رشته موازی پهلوی هم و مانند دانه‌های تسبیح زوج زوج در مقابل یکدیگر قرار گرفته‌اند. برای انتقال هر صفت جسمانی چندین زوج از ژنها باید شرکت جویند، و صفات مستقل (۳)

۱ - Chromosomes ۲ - Genes

۳ - منظور از صفات مستقل یعنی يك صفت از صفات موجوده بطور كامل بفرزند منتقل میشود بطوریکه وقتی در نسل بعد ظاهر شد عیناً مانند صفات یا صفت نسل قبل است نه اینکه قسمتی از آن صفت باشد. طبق نظریهٔ مندل صفات مستقل بصورت زوج وجود داشته و در برابر هم قرار گرفته و هر يك از دیگری اجزا و مستقل است.

نتیجهٔ ترکیبات مختلف زنباهمیباشد .

آزمایش مندل (۱) - مندل در ۱۸۶۶ نتیجهٔ آزمایشهای خود را که از پیوند بوته های لوبیا بدست آمده بود انتشار داد و در آن فرق میان صفت بارز و مکنون را معلوم داشت . از قوانین معروف مندل یکی آنست که: صفت بارز اگر در سلول نطفه ای بارور شده وجود داشته باشد آن صفت ظاهر میشود و صفت مکنون تنها در صورت فقدان صفت بارز ظاهر خواهد شد . « نسبت سه بیک مندلی میرساند که صفات بارز و مکنون را در فرزندان طبقهٔ دوم يك نسل که هم پدر و هم مادرشان بارز خالص باشند می توان انتظار داشت .

توارث صفات جسمی و عقلی

صفاتی که از والدین بارث بفرزندان منتقل میشود صفاتی است که خود والدین بنوبهٔ خود بارث دریافت داشته اند والا صفاتی که در طول زندگانی کسب می کنند معلوم نیست با ولادانشان منتقل شود در این باب یعنی انتقال صفات جسمی، از دیر زمانی عقاید مختلف از طرف دانشمندان اظهار شده و متأسفانه هنوز هم نتیجهٔ قاطعی نرسیده است . ولی تا آنجا که شواهد و قرائن موجوده حاکی است صفات اکتسابی بارث قابل انتقال نیست . بسیاری از صفات جسمی بشر طبق قانون مندل بارث منتقل میشود . نخستین کسی که در بارهٔ ارثی بودن حالات روانی و خصائص ذهنی به تحقیقات و مشاهدات دامنه داری دست زد ، فرانسیس گالتن (۲)

دانشمند و مردم شناس انگلیسی است که پس از مشاهدات و تجربیات فراوان در این باره اولین کتاب خود را در این زمینه بنام نبوغ موروثی (۱) انتشار داد -

کتاب مزبور چنین آغاز میشود : « منظور من از تألیف این کتاب آنست که ثابت کنم استعداد های ذهنی بشر موروثی است و قوانین و حدود آنها عیناً مانند خصوصیات جسمانی میباشد . » . گالتن در باره فامیلی های اشخاص معروف بمطالعه و تحقیق پرداخت و سر انجام بدین نتیجه رسید که يك صفت یا استعداد مخصوص در بین بسیاری از افراد يك فامیل وجود دارد و همین امر دلیل ارثی بودن آن استعداد است . این بود که روش مطالعه تاریخ زندگانی فامیلی را برای تحقیق در مبحث توارث پیشنهاد کرده و با اهمیت آن برای نخستین بار متوجه گردید . و همچنین لزوم مطالعه در توأمان را در یافته برای آن اهمیت فراوان قائل شد . این قبیل مطالعات را خود بوسیله پرسش نامه که بدست اشخاص میداد و آنها پر میکردند انجام میداد و بالاخره از مجموع آنها باین نتیجه رسید که بین خویشاوندان نزدیک وجه مشترک های بیشتری وجود دارد تا بین خویشاوندان دور و با توجه به همین معنی روش همبستگی (۲) را که بعداً روش علمی آماری شد بوجود آورد . اینک بشرح دو روش مذکور می پردازیم :

۱ - روش مطالعه فامیلی - چنانکه گفتیم گالتن قبل از همه باین روش متوجه شده در باره بسیاری از فامیلی های معروف انگلستان

بتحقیق پرداخت و مطالب سودمندی جمع آوری کرد و از آنها نتایجی استخراج نمود . یکی از مهمترین تحقیقات در اطراف فامیل و ژوود . داروین گالتن (۱) بود که از بین آنها افراد هوشمند و صاحبان ذوق و قریحه و مردان بزرگ بوجود آمده بودند ، بعداً پیرسن (۲) مطالعه در اطراف آن فامیل را بچندین صد سال قبل کشانده و دریافت که بسیاری از نوابغ از این سلاله بوده اند .

دانشمند دیگری بنام دگدیل (۳) فامیل یوک (۴) را از لحاظ بیهوشی مورد تحقیق قرار داده معلوم داشت که بسیاری از افراد آن فامیل جزو زنان بدکار یا مجرمین یا از جرگه فقرا و ینوایان می باشند و از این رو نتیجه گرفت که فحشاء و فرومایگی ذاتی و ارثی آنها است . البته امروزه باثبات رسیده که اینگونه صفات پیچیده و مدغم ارثاً از نسلی بنسل دیگر قابل انتقال نیست و بنابراین باید گفت فامیل مزبور بواسطه ضعف قوای عقلی و فکری از سازگاری با محیط و احراز مشاغل آبرومند عالی عاجز بوده اند و ناچار برای امرار معاش بمشاغل پست و اعمال منافی عفت و اخلاق تن داده اند .

کارهای اولیه گالتن و دگدیل ، علما را متوجه اهمیت این روش ساخت بطوری که فعلاً خانواده هایی که افراد آن کند ذهن و کم هوش و دیوانه و ... هستند بمنزله مدارکی برای توارث سجایای ذهنی بشمار میروند .

گودارد (۱) آمریکائی در مطالعه خانواده کالیکاک (۲) با دو سلسله محاذی ممتاز مواجه شد: یکی، سلسله‌ای با هوش که افراد آن از مردمان برجسته و دارای مشاغل عالی بودند و سلسله آنها به مادری با هوش منتهی میشد. دیگر سلسله‌ای که اکثر افراد آن از لحاظ هوش ضعیف و غالباً مردمان بینوا و جانی و بدکار و پست بودند و رشته آنها بزین دیگر کالیکاک که زنی کند هوش و از خانواده‌ای پست بود میرسید. توضیح آنکه کالیکاک از سربازان آمریکائی و از کسانی بود که در جنگ انقلابی آمریکاشرکت کرده بود. روزی با یکی از دوستان خود بمیخانه رفت و در آنجا با دختری کم هوش برخورد و باو علاقه پیدا کرد و این علاقه منجر بازواج شد. در سال ۱۹۱۲ نواده‌های او از این زن به ۴۸۰ نفر بالغ میشدند که غالب آنها از راههای مختلف موجبات مزاحمت دولت را فراهم میکردند و از این عده ۳۶ نفر اشخاص گدا و بیچاره و ۳۳ نفر فاسدالاخلاق و جانی و ۲۴ نفر الکلی و ۷ نفر بدکاره بودند. همچنین در بین آنها ۱۴۳ نفر بکلی کم هوش و بقیه نیز از داشتن هوش صحیح محروم بودند و در حقیقت همین کم هوشی ارثی باعث فساد نسل و خانواده کالیکاک شده بود.

چند سال بعد از آنکه کالیکاک از جنگ مراجعت کرد از خانواده‌ای محترم زنی گرفت و ۴۹۶ نفر از نسل او بوجود آمدند و به اینکه نسب آنان بهمان کالیکاک میرسید چون از لحاظ مادر از سلسله قبل جدا بودند همگی مشاغل آبرومندی از قبیل طبابت و وکالت و معلمی و قضاوت و غیره داشتند.

گذاشته علاوه بر خانواده كاليكاك بسيارى از خانواده هاى ديگر را
 نيز مورد مطالعه قرار داد و همه آن مطالعات موضوع ارثى بودن خصائص
 عقلى و هوشى را تأييد و گذارد را در اعتقاد باين مسأله را سخر ميکرد.

۴ - روش همبستگى صفات - منظور از همبستگى، ارتباط و
 وجه اشتراكى است كه بين صفات و ملكات دوفرد وجود دارد و با اندازه گيرى
 آن ميتوان بدرجه نزديكى و يا دورى روحيات آن دو پى برد. همبستگى
 بين دوفرد كه از دو فاميل مختلف بوده و داراى خویشاوندی نسبی نباشند
 صفر است. اما ميان افراد يك خانواده همواره نوعی همبستگى مثبت وجود
 دارد كه مقدار آن بر حسب درجه خویشاوندی فرق ميكند بطورى كه
 هر چه درجه خویشاوندی نزديكتر باشد مقدار همبستگى بيشتراست.

چنانكه قبلا ديديم، گالئن صفات روحى را از لحاظ توارث عينا
 مانند خصوصيات بدنى و بهمان نسبت ارثى ميدانست. پيرسن نيز همبستگى
 صفات جسمى (مانند قد و زاويه جمجمه و رنگ چشم و مو) خواهران و
 برادران را ۰.۵۰ و همبستگى صفات روحى آنانرا نيز بهمين مقدار تعيين
 کرده و معتقد است كه محيط بچه در قد و رنگ چشم و موى خواهران
 و برادران تأثير ندارد و تنها عامل مؤثرى كه موجب تشابه آنان شده ،
 همان وراثت است و بس .

براى روشن شدن مطلب، ذيلاً بشرح همبستگى توأمان ، و همبستگى
 خواهران و برادران ، و همبستگى خویشاوندان مى پردازيم :

الف - همبستگى توأمان - توأمان بر دو قسمند ، يکى توأمان
 يكسان كه نتيجه بارورى يك تخم ميباشند و ديگر توأمان همزاد كه بر
 اثر بارورى دو تخم جداگانه بوجود آمده اند . از آنجا كه مطالعه در

اطراف توأمانی ، خاصه توأمان یکسان از لحاظ مسأله وراثت حائز اهمیت بی اندازه است (چه ممکن است نزدیکترین حد شباهت ممکنه در توأمان یکسان دیده شود) ، بسیاری از علما در پیرامون خصوصیات روحی و بدنی توأمان تحقیقاتی کرده و همبستگی آنها را بدست آورده و منجمله معلوم داشته اند که همبستگی هوش آنها بطور متوسط ۹۰٪ بوده است. همبستگی هوشی میان توأمان ، طبق تحقیق علماء مختلف بترتیب از ۶۲٪ تا ۹۲٪ و همبستگی میان توأمان همزاد بطور متوسط ۷۵٪ میباشد. در اینجا پرستی پیش میآید که اگر توأمان یکسان را با همین همبستگی که در صفات ذهنی و عقلی آنها وجود دارد از همان مراحل اولیه کودکی از یکدیگر جدا کنیم و آنها را در دو محیط کاملاً مختلف پرورش دهیم ، چه خواهد شد ؟

دانشمندان در زمینه این پرشش بتجربیات زیادی پرداخته و عده بسیاری از توأمان یکسان را پس از تولد از هم جدا کرده و در دو محیط مختلف پرورش داده و چنین نتیجه گرفته اند که :

اگر در بین چندین زوج توأمان ، تفاضل خارج قسمتهای هوشی هر زوج را تعیین کنیم و حد متوسط آن تفاضلهای را بدست آوریم و همین عمل را درباره عده ای توأمان همزاد نیز اجراء کنیم نتایج ذیل بدست می آید :

توأمان یکسان که در يك محیط پرورش یافته اند = ۳ره

• • • در دو محیط • • • = ۷۷

• • • همزاد که در يك محیط • • • = ۹۹

چنانکه ملاحظه میشود توأمان یکسانی که از اوایل عمر از هم جدا شده و در دو محیط پرورش یافته اند اختلافشان از توأمان یکسانی که در يك محیط بزرگ شده اند بیشتر و از همزاد هائی که در يك محیط پرورش یافته اند کمتر است. از همین جا معلوم میشود که نیرو و قدرت توارث بعدی است که تأثیر محیط در مقابل آن اندك و ناچیز است و همین تأثیر اندك نیز تنها بدوره های اول زندگی مربوط میباشد.

ب - همبستگی برادران و خواهران - همبستگی میان برادران و خواهران کمتر از همبستگی میان توأمان و از ۰.۳۷% تا ۰.۶۷% یا بطور متوسط ۰.۵۰% میباشد و این مقدار همبستگی هم درباره خصایص بدنی صادق است و هم درباره خصایص نفسانی. و حتی بعقیده بعضی از علما در مورد خصایص اخلاقی (از قبیل صداقت و درستکاری) نیز همین مقدار همبستگی صدق می کند.

ج - همبستگی سایر خویشاوندان - بین والدین و فرزندان و فرزندان عمو و دایی و عمه و خاله نیز همبستگی هائی بدست آورده اند. بطور کلی مقدار همبستگی صفات میان بچه و یکی از والدین (خواه پدر و خواه مادر)، همیشه کمتر است از همبستگی بچه با معدل آن صفات در پدر و مادر. همبستگی یکی از والدین با فرزندان تقریباً ۰.۴۵% و همبستگی فرزندان خاله و دایی و عمو و عمه در حدود ۰.۲۵% است. از آنچه در باره سه قسم همبستگی گفته شد، همبستگیهای زیر بترتیب بدست می آید:

۰.۹۵%	همبستگی بین توأمان یکسان
۰.۷۵%	همزاد

• •	خواهران و برادران	۱.۵۰
• •	یکی از والدین و فرزند	۱.۴۵
• •	عموزادگان	۱.۲۵
• •	اشخاص بیگانه	۱.۰۰

البته مقدار هریک از این همبستگی ها چندان مورد نظر نیست و آنچه شایان اهمیت است نظم و ترتیب آنهاست بدینمعنی که مقدار همبستگی با میزان خویشاوندی نسبت مستقیم دارد هر چه رابطه خویشاوندی نزدیکتر باشد مقدار همبستگی بیشتر است و بالعکس . یعنی هر قدر اشخاص از لحاظ فامیلی بهم نزدیکتر باشند وجه مشترک هوشی آنها زیادتر خواهد بود . این مطلب در خصوص هوش بانیات رسیده و تعمیم آن در باره کلیه حالات روحی مستلزم تحقیقات و تجربیات بیشتری است .

شواهد دیگر - اگر هوش کودکان را بر حسب موقعیت اجتماعی والدین آنها و یاطبق شغل پدرانشان مورد مطالعه و آزمایش قرار دهیم در خواهیم یافت که هر اندازه موقعیت فامیلی آنها بهتر و شغل پدرانشان فنی تر باشد هوش آنان زیادتر است . مثلاً خارج قسمت هوش کودکانیکه پدرانشان پزشک و مهندس و معلم و قاضی و غیره هستند زیادتر از خارج قسمت هوش کودکانیست که پدران آنان تاجر و بیاکارگر ساده هستند . این نسبت و سلسله مراتب را نه فقط در اطفال میبینیم بلکه در کودکان دبستانها و دانش آموزان دبیرستانها و مدارس عالی نیز مشاهده میکنیم .

البته هنوز امتحانات دقیق برای اندازه گیری هوش کودکان ایرانی درست نیست تا مطلب بالا را در ایران صادق بدانیم لیکن تحقیقاتی که از فامیلهای مختلف در ممالک آمریکا و انگلستان و آلمان بدست آمده

است صحت این موضوع را می‌رساند . بعلاوه بطور قطع نمیتوان گفت که چنین موضوعی مربوط باختلاف محیط کودکان است و یا نتیجه ارثی بودن هوش آنهاست . ولی رویهمرفته آنچه تاکنون از نتیجه این تحقیقات بدست آمده کومکی بفرضیه ارثی بودن هوش است . در هر صورت ظواهر امر چنین حاکی است که کودکان طبقه ممتاز با هوش تر از کودکان طبقه کارگرند و این خود گواه بر آنست که آنانکه خود را بمقاماتی می‌رسانند دارای استعداد ارثی میباشند (بشرط آنکه کلیه عوامل مساوی و عامل هوش متغیر باشد .)

سر انجام

اکثر روانشناسان معتقدند که هر کس ساختمان مخصوص انتصاب و مغز خود را بوراثت دریافت داشته و هوش او نیز تابع همان ساختمان مخصوص است . در اینکه آیا تأثیر محیط تا آن درجه هست که بر مقدار خارج قسمت هوشی بیفزاید یا نه ، روانشناسان را عقاید مختلفی است . غالب دانشمندان چنانکه گفتیم خارج قسمت هوشی را لایتغیر میدانند و میگویند عامل مؤثر در هوش همان وراثت است و مقدار هوش هر کسی بهمان اندازه است که وراثت در او ایجاب میکند . در مقابل عده ای دیگر را عقیده چنانست که از محیط بسیاری کارها ساخته است و تأثیرات شگرفی بر جسم و جان موجود زنده دارد و تأثیرش تا آنجاست که میتواند سطح هوش را از آنچه هست بالاتر ببرد .

آنچه قابل تردید نیست ، هوش در بکار افتادن هر استعداد ارثی و رسیدن

یا نرسیدن آن استعداد بسرحد کمال خود مؤثر است و بفرض اینکه محیط
 درافزودن خود هوش هم مؤثر باشد مسلماً تأثیرش تا آن درجه نیست که
 یکنفر کند هوش را تیز هوش کند و مادیون متوسطی را بدرجه مافوق
 متوسط برساند .

فصل دوم

ساختمان جسمانی

همچنانکه مطالعه حالات نفسانی و یافتن قوانین آنها مطمح نظر روانشناس است، بحث در ساختمان جسمانی و رابطه بدن با ذهن نیز مورد دقت او میباشد. چه وجود هر کس از دو قسمت ممتاز (بدنیات و نفسانیات) تشکیل شده و این دو قسمت همواره در یکدیگر تأثیرات متقابل دارند. چنانکه میدانیم ترشح غدد که امری جسمانی است در حالات روانی تأثیرات عمیق دارد و همچنین بدون تأثر عضوهای حسی، احساسی برای ذهن حاصل نمیشود، و نیز حسن جریان اعمال بدنی تأثیر مستقیم و فوری در حسن جریان امور نفسانی دارد و بالعکس. بالاخره بدن وسیله ارتباط ذهن با عالم خارج است. بهمین نظر است که روانشناسان از تحقیقات فیزیولوژی در روانشناسی استفادههای شایان کرده و همواره بشناختن کامل بدن و مخصوصاً عضوهای حسی و دستگاه اعصاب توجه شایان مبذول داشته و میدارند.

ما نیز در اینجا بتبعیت از علمای فن این فصل را که مشتمل بر سه قسمت ذیل است ببحث از ساختمان جسمانی اختصاص میدهیم.

۱ - عضوهای حسی یا عضوهای دریافت دارنده .

۲ - سلسله اعصاب یا دستگاه رابط .

۳ - عضوهای پاسخ دهنده .

عضوهای دریافت دارنده

انسان برای ادراك تحريكات خارجي دارای اعضای حسی چندیست که هر يك از آنها در مقابل تحريكات مخصوصی متأثر میشود . از قدیم الایام عدد حواس را منحصر به پنج دانسته اند بطوریکه حواس خمسہ یا حواس پنجگانه هنوز زبانزد مردمان میباشد ، اما از اواخر قرن ۱۹ تحقیقات دانشمندان نشان داد که عدۀ حواس منحصر بپنج حس نیست . مثلاً نابت کرده حس لامسه که قدماً آنرا حسی واحد میدانستند خودمشمول بر چند حس است مانند حس تماس و حس فشار و حس درد و حس حرارت و برودت ، که هر کدام حسی مستقل و دارای عضوی ممتاز میباشد . همچنین مجاری نیمدایره ای گوش داخلی که سابقاً آنرا جزو عضو حس سامعه می پنداشتند خود عضو حسی مخصوصی است بنام حس تعادل که توسط آن از بهم خوردن تعادل و توازن خود آگاه میشویم و همواره خود را بحال تعادل نگاه میداریم .

از آنجا که جنبۀ ادراکی حس سامعه و باصره بیش از حواس دیگر است و قسمت اعظم اطلاعات ما از عالم خارج توسط این دو حس تحصیل میشود ، ما از میانۀ حواس ببحث از همین دو اکتفا کرده بحث از حواس دیگر را بکتابهای مفصلتر حواله میدهیم .

حس بینائی

سیر تکامل بینائی - در بدن حیوانات بسیار پست برخی نقاط

رنگی دیده میشود که حساسیتش در مقابل نور بیش از سایر قسمتهای بدن موجود است. همین نقاط که درجات اولیه و ساده چشم است در حیوانات عالیهتر تکامل می یابد. مثلاً بعضی حیوانات فقط تاریکی را از روشنایی تشخیص می دهند و از تشخیص رنگ عاجزند در صورتیکه انسان علاوه بر تشخیص رنگ و شکل قدرت فوق العاده ای نیز برای میزان کردن دارد. (۱) بنابراین سیر تکامل این عضو از نقطه های حساس رنگی بدن حیوانات پست شروع و به چشم انسان که عضوی بسیار مدغم است ختم میشود (برای تصویر چشم بکتاب روانشناسی از لحاظ پرورش یا روانشناسی کودک یا کتابهای فیزبولوژی مراجعه کنید).

میزان کردن چشم - نور از منفذی که در وسط عنبیه و موسوم بمردمک است وارد چشم میشود. عنبیه که محاط بر مردمک است مانند دیافراگم دوربین عکاسی دهانه مردمک را بر حسب زیادی یا کمی نور تنگ یا فراخ میکند، یعنی در تاریکی دهانه مردمک باز تر میشود تا نور بیشتری وارد چشم شود و در روشنایی بعکس دهانه مردمک تنگتر میشود که نور شدید موجب اذیت چشم نگردد.

در پشت مردمک، عدسی جلیدیه قرار دارد و آن عدسی محدبی است که تصویر معکوس اشیاء را بر روی شبکیه می اندازد. جلیدیه بوسیله عضلات شعری میتواند تحدب خود را کم و زیاد کند تا شیئی در هر فاصله ای که باشد، تصویرش در شبکیه تشکیل شود. همین عمل (کم و زیاد شدن تحدب جلیدیه) میزان کردن یا تطابق نام دارد، و اگر نبود اشیاء

فقط از يك فاصله معینی دیده میشوند .

پس از جلیدیده مایع زجاجی قرار دارد که کره چشم پراز آنست .
و نور که از جلیدیده خارج میشود از این محیط مایع گذشته و بشبکیه میرسد .
شبکیه سطح داخلی چشم است و از انبساط دنباله اعصاب بصری تشکیل
شده و در مقابل نور بسیار حساس میباشد و حساسیتش در نقطه زرد بمنتهای
درجه میرسد . برای آنکه شبئی بطور وضوح دیده شود باید تصویرش بر
روی نقطه زرد تشکیل شود . در شبکیه دو نوع سلول حساس بصری وجود
دارد یکی سلولهای مخروطی و دیگر سلولهای استوانه ای . سلولهای
مخروطی هم در مقابل نور و هم در مقابل رنگ ، و سلولهای استوانه ای فقط
در مقابل رنگ حساس می باشند . بنابراین عمل سلولهای اخیر تنها در نور
ضعیف است (موقع طلوع یا غروب آفتاب) .

سازگاری - گذشته از خاصیت میزان کردن که از مهمترین
وظایف چشم است و شرح آن گذشت ، چشم عمل دیگری نیز دارد و آن
سازگاری است . منظور از سازگاری اینست که کره چشم توسط شنی عضله
که بجدار استخوان حدقه متصل است ، بهر طرف (چپ و راست - بالا و
پائین) حرکت میکنند و برای دیدن هر چیز خود را با آن سازگار مینماید .
مثلاً در رقصی که منظور دیدن شبئی نزدیک باشد دو چشم کمی بطرف
یکدیگر می چرخند تا شبئی مورد نظر بهتر دیده شود . دیدن بایک چشم
هم میسر است ولی البته با کمک دو چشم اشیاء صریحتر دیده میشود .

دو تصویری که در شبکیه دو چشم تشکیل میشود کمی بایکدیگر
فرق دارند ، باینمعنی که چشم راست سمت راست شبئی را بیشتر می بیند
و چشم چپ جانب چپ را . همین امر موجب درك برجستگی و عمق و

فاصله میشود.

حرکات چشم - اگر در موقعی که چشم در حال نگاه کردن یا مطالعه باشد از آن عکس برداریم ، خواهیم دید که چشم لحظه بلحظه از نقطه ای بنقطه دیگر می جهد ، رؤیت نتیجه مواقع توقف است ، چه در هنگام جهش از يك نقطه بنقطه دیگر چشم چیزی نمی بیند . بهمین جهت با نگاه کردن سریع از یکطرف خط بطرف دیگر بدون توقف و درنگ دیدن صورت نمی گیرد . زیرا برای دیدن هر کلمه چشم باید ناگزیر در آن توقف کند و سپس از آن کلمه بر روی کلمه دیگر جستن نموده و بر آن توقف نماید و هكذا ... تا بتدریج بانتهای خط رسد . آنگاه از آخر سطر اول باول سطر دوم جهش کند و همچنین ...

کسی که در خواندن مهارت دارد و سرعت می خواند ، درحقیقت چشمش در روی چند کلمه با هم توقف میکند و همه آنها را توأماً و باهم می بیند و بعلاوه چشمش بدون اشتباه از خطی بخط بعد می جهد درحالیکه شخص مبتدی و غیر ماهر باید مدتی وقت صرف کند تا کلمات را بدقت ببیند یعنی روی هر کلمه مدت زیادتری توقف می کند و بعد بطرف کلمه دیگر می جهد بعلاوه ممکن است در جهش بسطر بعدی هم دچار اشتباه شود .

تقویك چشم بر چشم دیگر - اگرچه معمولاً دو چشم باهمکاری یکدیگر اشیاء را می بینند ، معذک در اغلب اشخاص یکی از دو چشم در دیدن بر دیگری سبقت می جوید و بهمین جهت همواره در دیدن ، تأثیر يك چشم بیش از دیگری است . برخی اشخاص چشم راست هستند و برخی دیگر چشم چپ ، همانطور که عده ای دست راست و دسته ای دست چپ میباشند . چشم راستی بیشتر متداول است تا چشم چپی و معمولاً اشخاصی که چشم

راستشان در دید تفوق دارد دست راست آنها نیز در کار کردن بر دست چپ برتری دارد .

کوررنگی - بطور کلی در تشخیص رنگ درجات مختلفی وجود دارد و بعضی از چشمها بطور صحیح و طبیعی نمی توانند رنگها را تشخیص دهند . اگر این عدم تشخیص رنگ بمقدار خیلی کم باشد آنرا ضعف تشخیص رنگ گویند و اگر قدرت تشخیص رنگ مطلقا وجود نداشته باشد آنرا کوررنگی نامند معمولترین اقسام کوررنگی عدم تشخیص میان رنگهای سبز و قرمز است و همچنین ندره بعضی اشخاص در تشخیص رنگ آبی و زرد دچار کوررنگی هستند .

مطالعه کوررنگی از لحاظ توارث شایان بسی اهمیت است زیرا روشن میسازد که این ضعف ارثی که بستگی با کروموزوم جنس دارد چگونه منتقل میشود . اگر این ضعف در زنان وجود داشته باشد بفرزندان ذکر منتقل خواهد شد (در هر صد نفر زن بطور متوسط یک نفر مبتلا بکوررنگی است و در بین مردان از ۱/۳ تا ۱/۵ ممکن است بکوررنگی مبتلا باشند) .

معایب بینایی - بسیاری از چشمها نقص جزئی دارند که خوشبختانه رفع آن بوسیله عینک آسانست مانند نزدیک بینی ~~صک~~ که یکی از معایب بسیار شایع و عمومی است و چون در تمدن کنونی مردم بخواندن و نوشتن توجه زیاد دارند این نقیصه رو بتزاید است . بر طرف ساختن نقص بینایی هر قدر هم جزئی باشد از اهم واجبات بشمار است ، چه عقب افتادگی و عدم موفقیت بسیاری از محصلین ممکن است معلول ضعف بصره باشد . بنابر این باید کلیه شاگردان مدارس را در مراحل مختلف تحصیلی نه تنها

از حیث بیماری چشم بلکه از لحاظ معایب چشم نیز مورد معاینه دقیق قرار داد . آمارهای صحیح نشان داده که از میان یکصد نفر شاگرد عقب افتاده لااقل ۲۰ درصد نقص بینائی دارند . بهرحال یکی از وظائف آموزشگاه رسیدگی بهمین امر است .

دید پاره ای - دید چشم بعضی از کودکان آموزشگاه بقدری کم است که حتی پس از اصلاح آنها بوسیله عینک نیز قادر بدیدن بطور طبیعی و کامل نیستند . این کودکان دارای دید پاره ای و محتاج بروش مخصوص برای تدریس هستند و باید با کتبی که با حروف بسیار درشت چاپ شده باشد بتعلیم آنها پرداخت و همواره مواظبت کرد که آنمقدار بینائی که دارند محفوظ مانده و برور از بین نرود . در کشور های مرقی اینروش بکار برده میشود و تنها در ممالك متحده در حدود یکصد هزار کودک که دارای دید پاره ای هستند در کلاسهای مخصوص و با کتابهای معین تعلیم داده میشوند یعنی بطور متوسط در هر ۳۰۰ نفر طفل یک نفر دارای دیده پاره ای است .

کوری - هنگامی که شخص بکلی از دیدن عاجز و برای راهنمایی خود محتاج بکمک سایر حواس باشد دچار کوری است . کوری آنطور که عموم عقیده دارند موجب قدرت سایر حواس نیست و اینکه شخص کور راه خود را بخوبی پیدا میکند و یا اشیاء را بوسیله قوه لامسه تشخیص می دهد نه از آنجهت است که قدرت بینائی بیکی یا بتمام حواس دیگر انتقال یافته باشد بلکه از این لحاظ است که وی بعبادت آموخته است که چگونه یکی از این حواس را جانشین حس از دست رفته نماید . مردم بینا چون از بکار بردن قدرت سایر حواس بنحو اتم و اکمل مستغنی هستند آنها را

بطوری که شایسته است بکار نمی اندازند در صورتیکه کور بواسطه محرومیت از بینائی ناچار حواس دیگر را بیشتر بکار می اندازد و همین امر بر حساسیت آنها میافزاید .

تعلیم کوران باید با روش خاصی صورت گیرد و معلمین متخصص با کتبی که دارای حروف برجسته باشد که با لامسه تشخیص داده شود بتعلیم آنها پردازند .

حس شنوایی

ساختمان گوش - گوش دارای ساختمان بسیار پیچیده و در هم است (برای دیدن تصویر گوش بکتابهای فیزیولوژی یا روانشناسی پرورشی مراجعه کنید) .

گوش شامل سه قسمت است : گوش خارجی - گوش میانه - گوش داخلی .

ارتعاشات صوتی بگوش خارجی وارد و موجب ارتعاش پرده صماخ میشود و ارتعاش آن توسط سه قطعه استخوان چکش و سندانی و رکابی بگوش داخلی منتقل میشود . این استخوانهای سه گانه علاوه بر اینکه ارتعاشات را انتقال می دهند بانها قدرت بیشتری نیز می بخشند . لوله استاش که از مجرای حلق و بینی بگوش داخلی کشیده شده موجب ورود هوا و بالتبع سبب حفظ تعادل فشار در دو طرف پرده گوش میباشد . در بالا رفتن و پائین آمدن ناگهانی و سریع تغییر در فشار هوا سبب احساسات ناهطبوع میشود زیرا که پرده گوش فشار وارد می آید .

انتقال ارتعاش (توسط سه قطعه استخوان) بگوش داخلی موجب

لرزش و ارتعاش مایعی که داخل حازونست می گردد و سلولهای شعری داخل آن مایع را متأثر میسازد . و این تأثیر توسط اعصاب شنوائی بمغز میرسد . بالای این حازون سه مجرای نیمدایره وجود دارد که با حس شنوائی ارتباط ندارد و خود عضو حس تعادل است .

حساسیت گوش محدود است و از تمام ارتعاشات عالم خارج متاثر نمیشود بلکه فقط ارتعاشاتی را که بین ۱۶ تا ۳۸۰۰۰ موج در ثانیه باشد میتواند ادراک کند .

تشخیص جهت صوت - فایده داشتن دو گوش اینست که بکمک آن دو بتوانیم جهت صدا را دریابیم صدائیکه از يك طرف میآید در گوشي که مواجه با آن صداست اثر بیشتری دارد تا در گوش دیگر . هرچه صدا دورتر باشد جهت آن دشوارتر است و معمولاً در این قبیل موارد سر خود را از طرفی بطرف دیگر میگردانیم تا جهت صدا را پیدا کنیم و همینکه بزعم خود محل آنرا دریافتیم بنظر میرسد که واقعاً صدا از همان محل میآید ولی ممکن است چنین نباشد و خطای سامعه ما را دچار اشتباه کرده باشد .

نقائص شنوائی - اگرچه نقائص شنوائی بسیار و مختلف است لیکن از لحاظ آموزش و پرورش دو نقیصه مهم باید مورد توجه قرار گیرد و آن دو عبارتند از : سنگین گوشي و کوری .

سنگین گوش در اصل نقص شنوائی نداشته و بنا بر این تکلم آموخته است اما « کر » چون از اول از شنیدن اصوات عاجز بوده است و صوتی نشنیده تا تقلید کندلال نیز خواهد بود در صورتیکه ممکن است ساختمان حنجره و مخارج حروف او نیز بهیچوجه نقصی نداشته باشد . بهر حال برای این

دو دسته باید درنوع تعلیم مختلف اجراء شود .

سنگین گوشها - عدم موفقیت بسیاری از محصلین بر اثر ضعف سامعه و سنگینی گوش است و اگر این نقیصه مرتفع شود و طفل با سبک مخصوصی باخذ تعلیمات پردازد شاید در ردیف محصلین باهوش و جدی قلمداد شود . متأسفانه در مدارس ایران بواسطه عدم توجه باین قبیل معاینات نمیتوان چند درصدی این کودکان را حدس زد ، بعلاوه وسایل لازم برای معاینه در دست نیست ولی اجمالا میتوان گفت که ۵٪ از محصلین دچار نوعی عارضه گوش هستند و بطور طبیعی وعادی قادر بشنوایی نمیباشند . بسیاری از این کودکان را معلمین تنبل خطاب میکنند و باز جر و شکجه بفرار گرفتن دروس مجبور میسازند و چه بسا که آنها را از مدرسه اخراج میکنند و کردن و بیهوششان میخوانند . غافل از اینکه علت اصلی کودنی و کم هوشی آنها نیست و ضعف سامعه آنها را از دیگران عقب انداخته است . باید باین کودکان توجه مخصوص مبذول شود و کلیه وسایل لازم را برای تعلیم آنها بکار برند و اگر هم لازم باشد بوسیله لب خواندن تعلیمشان دهند . روش صحیح آنست که مدارس چند را باین دسته اطفال اختصاص و در اول هر سال تحصیلی با وسایل دقیق شنوایی کودکان را بیازمایند و سنگین گوشه را باین مدارس بفرستند . البته بعضی از آنها که دارای نقص جزئی شنوایی باشند ممکن است در مدارس معمولی مشغول تحصیل شوند بشرط آنکه همواره مورد توجه مخصوص معلم باشند .

کران - روش تدریس کران با آنچه که برای سنگین گوشها گفته شد بکلی مختلف است . زبان و تکلم را در مدرسه باید از آغاز برای آنها شروع کرد چه تا وقتی بمدرسه میآیند هنوز زبان و تکلم نیاموخته اند .

دولت و جامعه موظف است که در فکر این اطفال محروم بدبخت باشد و مدارس مخصوص برای آنها ایجاد کند.

بهر حال تکلم و خواندن را باین نوع محصلین باید بوسیله حرکات لبها آموخت ، یعنی آنها را عادت داد که بوسیله ملاحظه حرکات لبهای متکلم سخن او را دریابند و الفاظ را تقلید کنند این نوع تعلیم را میتوان درش لب خواندن نامید .

حفظہ الصبحہ و تربیت چشم و گوش

۱- پیدایش و نمو قوی چشم چشم آن کودک هر چند شباهت تامی
بچشم آن شخص بزرگ و بالغه و اما در حقیقت از لحاظ قدرت بینائی و ورزیدگی
با آن متفاوتست. چشم کودک نوزاد بیش از دو سوم رشد کامل خود را
نپیموده و بخصوص بینائی آن در اوج کمالش نگذشت بر اثر عدم تکامل
ناحیه مغزی هنوز بسیر خود نشده و کمال ندارد نرسیده است و بهمین جهت
کودک برای دراز کردن دست خود بآرف شیئی ادراک فاصله ندارد .
اساساً ادراک بعد و فاصله تدریجاً بر اثر تجربه و مخصوصاً همکاری لامسه
با چشم پیدا میشود ، حتی پس از آنکه کودک توانست دست خود را برای
گرفتن اشیاء دراز کند باز مدتی دست خود را برای پیدا کردن شیئی
باینطرف و آنطرف میبرد . کودک هفت ساله که وارد مدرسه میشود
چشمانش بواسطه عدم تکامل بانجام عمل تطابق قادر نیست و برای دیدن
اشیاء نزدیک عمل تطابق انجام نمیدهد و بهمین مناسبت چشمان کودگان
بزودی خسته میشود . چون عمل تطابق بستگی با عضلات شش گانه چشم
دارد و این عضلات مانند سایر عضلات بدن بر رشد کامل خود نرسیده اند،

اگر اولیاء آموزشگاهها در این قسمت دقت نکنند بیم آن میرود که عدسی تغییر شکل داده چشمان کودک نزدیک بین شود .

ساختمان چشم در نهایت ظرافت و عملش در غایت اهمیت است و جا دارد که کمال دقت در حفاظت و تربیت آن مبذول گردد .

نخستین وظیفه مربی آنست که در بین کودکان چشمان معیوب را تشخیص دهد و در مقام اصلاح آنها برآید . عقب افتادگی و عدم موفقیت بسیاری از محصلین بدون شك بواسطه ضعف بینائی یا ششوائی آنهاست و خود آنها هم اغلب متوجه نقص و ضعف چشم خود نیستند و از همین رو کمتر از چشم خود شکایت دارند . این قبیل اختلالات چشم معمولا علائم دیگری غیر از چشم درد دارد از قبیل سر درد ؛ شقیقه درد ، درد پشت گردن ، کم خوابی ، عصبانیت ، خستگی ، عدم قدرت در تمرکز دقت ، سرگیجه . . . پس والدین و آموزگاران موظفند باین علائم توجه داشته باشند . علاوه بر این علائم ، علائم دیگری برای درك اختلالات بصره کودکان مثل : بهم نزدیک کردن پلکهای چشم ، قرمز بودن چشم ، نگاه داشتن سر بحالت غیر طبیعی در موقع خواندن ... در دست است .

بعضی اختلالات چشم ارثی است و بعضی دیگر در نتیجه عدم رعایت بهداشت و یا روش غلط مطالعه بوجود میآید . کارکردن پیایی و بدون استراحت چشم ؛ نوشتن و خواندن خطوط ریز ، مطالعه در حال سواری یا راه رفتن ، مطالعه در نور بسیار شدید یا نور کم (موقع غروب یا طلوع آفتاب) ، همه در ضعیف ساختن چشم مؤثرند . نزدیک بینی اغلب ارثی است و معمولا تا قبل از پنج سالگی ظاهر نمیشود و ظهور آن معمولا بین ۵ تا ۹ سالگیست و اگر توجه بآن نشود و عینک مناسب تهیه نگردد روز بروز بر ضعف

چشم افزوده میگردد.

نزدیک بینی نتیجه تحدب زیاده از حد جالیدیه است. در چشمهای طبیعی تصویری که از عدسی جالیدیه بوجود میآید کاملاً بر روی نقطه زرد منطبق است اما در چشم نزدیک بین تصویر حقیقی جلو تر از نقطه زرد حاصل میشود و تصویری که بر روی نقطه زرد تشکیل میشود محو است و بهمین جهت بطور وضوح دیده نمیشود. برای رفع این عیب چاره منحصراً با استعمال عینک مقعر است.

طفل نزدیک بین اگر عینک نزنند سر خود را بیش از حد معمول برای نگاه کردن خم میکنند و این امر موجب جمع شدن خون در رگهای چشم شده و بالنتیجه باعث اختلال چشم میگردد.

عیب دیگر چشم دور بینی است که شخص را از دیدن اشیاء بسیار نزدیک بطور وضوح محروم میکند و عارض کمی تحدب جالیدیه است که بواسطه آن تصویر در عقب نقطه زرد تشکیل میشود. رفع این عیب نیز با عینک محدب میسر است ولی خوشبختانه این مرض در اطفال و جوانان خیلی بندرت دیده میشود و غالباً در سن کمال یا پیری ظاهر میشود.

دیگر از عیبهائی که ممکن است در چشم باشد عیب مشهور استیه کمانیسم (۱) (کج بینی) است و با شیشه های سیلندریک (استوانه ای) اصلاح میشود.

بلك چشم ممكن است بامراضی چند دچار شود از آن جمله است ورم ملتحمه، ورم غشاء درونی بلك. در بیماری اخیر چشمها نسبت

بنور و آب فوق العاده حساس میگردد و اغاب قی میکنند . تراخم نیز یکی از امراض خطرناك چشم است که بر اثر جوشهای درون پلك ایجاد میشود و اگر مورد مواظبت کامل و معالجه صحیح قرار نگیرد غالباً منجر بکوری میگردد .

مدرسه باید نهایت دقت را در کشف عیوب و امراض چشم بکار برد و مبتلایان بترآخم را تا موقعی که معالجه نشده اند از مدرسه خارج کند چه میکرب این بیماری ممکن است از راه کتاب یا مداد یا میز تحریر بسالنها سرایت کند .

دیگر از مسائلی که باید مورد توجه اولیاء آموزشگاه و اولیاء طفل باشد ، مقدار و شرائط نورو نوع کتاب و نوع نوشتن و طول مدت کار کردن است .

در اطاق درس و اطاق مطالعه نور باید بقدر کفایت وجود داشته باشد و بطور مستقیم بصفحه کتاب یا تابلو یا چشم نتابد . مطالعه در موقع طلوع یا غروب آفتاب زیان آور است .

کتابهایی که با خطوط ریز برای مدارس ابتدائی نوشته میشود به پیچوجه با ساختمان چشمان آنها وفق نمیدهد ، و این امر ممکن است موجب نزدیک بینی آنها شود .

کودکستان جای خواندن و نوشتن نیست ، در آنجا مفاهیم و معانی باید مستقیماً توسط خود اشیاء در ذهن جایگزین شود .

کتابهای دبستانی در سال اول باید با حروف ۳۶ سیاه ، و در سال دوم با حروف ۲۴ و در سال سوم با ۱۲ سیاه ، و در سال چهارم با ۱۸ ، و در سال پنجم با حروف ۱۶ و در سال ششم با ۱۲ نازك باشد .

کودکن را باید بورزش چشم عادت داد باین طریق که : با دو چشم بیکطرف اطاق نگاه کنند و سپس بدون چرخاندن سر، چشمها را بجانب دیگر اطاق متوجه سازند . همچنین نگاه کردن بیکطرف اطاق و بعد نگاه کردن بکف اطاق و سپس بطرف دیگر اطاق و بالعکس تمرین دیگر مثل همان تمرین است جز اینکه بعوض نگاه کردن بکف اطاق بسقف نگاه کنند . در هیچیک از این تمرین ها سر نباید حرکت کند .

آنچه گفته شد در باره بهداشت و محافظت چشم بود اما از لحاظ تربیت باید چشم اطفال را با رنگهای مختلف آشنا ساخت بطوریکه اسامی رنگهای مختلف را یاد بگیرند و بین درجات سیری و بازی آنها فرق بگذارند و همچنین فاصله و بعد را فقط با دیدن بتوانند تخمین بزنند . همچنین باید عادتشان داد که بمحیط اطراف خود با دقت بنگرند و با نظر سطحی و سرسری باشیاء نگاه نکنند برای تأمین این منظور عالم الاشیاء و نقاشی و کارهای دستی و انشاء های وصفی (وصف بهار - منظره پائیز - توصیف حیاط مدرسه و غیره) بسیار مفید و ضروری است .

چشم را از لحاظ حس زیبایی نیز باید نلطیف کرد بطوری که از تماشای مناظر زیبا و فرح انگیز محظوظ و بهره مند شود و از مشاهده غروب آفتاب و دشت و دمن و صحرا ، و دیدن جویبار ، و مزارع سبز و خرم التذاذ یابد .

۲ - بهداشت و تربیت گوش : در ضمن شرح ساختمان گوش بمناسبت بعضی نکات تربیتی نیز ذکر شد در زیر نیز اشاره ای بطرز جلوگیری از بعضی امراض گوش و وظیفه والدین و آموزگاران در این مورد میشود .

ساختمان گوش خارجی که قسمت اعظم آن غضروفی است در افراد مختلف است ، و در کودکان بصورت واقعی و تکامل خود در نیامده است . اگر يك گوش بزرگتر از دیگری است ، در يك موقع رشد بزرگتر متوقف خواهد شد تا رشد کوچکتر پیاپی آن برسد .

اگر بدور سر کودک دستمال ببندند و یا گوش او را در زیر کلاه بگذارند قطعاً گوش که عضو غضروفی است بسر می چسبید و بهر درجه که بسر می چسبید و شیارهایش صافتر شود حساسیت گوش در ادرك جهت و فاصله صدا کم میشود .

مجرای که از گوش خارجی پیروده صماخ میرسد دارای جدار پوششی است که از خود ترشچی (چرك گوش) دارد و این ماده در بعضی از مواقع (رسیدن آب بآن) تحريك میشود . وقتی این ماده ترشح شد خود بخود خارج میگردد اما گاهی چون مقدار ترشح زیاد و حالت مایعی آن کم است روی هم انباشته میشود و گاه موجب نقل سامعه یا کری میگردد . در چنین مواقع باید بگوش پزشك مراجعه نمود .

لوله استاش مربوط بگوش میانه است و يك قسمت عمده اختلافات ناشی از آن میباشد و هوایی که از منخرین بگوش میانه میرسد توسط همین لوله است . بنابراین ، یکی از فوائد این لوله اینست که فشار هوا را بر دو طرف صماخ کنترل میکند . یعنی هوا از دو طرف پیروده صماخ میرسد ، از یکطرف بواسطه مجرای گوش خارجی و از طرف دیگر بواسطه لوله استاش و گوش میانه . لوله استاش در کودکان کوتاه و فراخ است و از اینرو سرما خوردگی و زكام در آنها بیش از بزرگها دیده میشود و گاه ممکن است خلط بینی وارد گوش و مانع دخول هوا بگوش وسطی شود . در

این موقع كودك احساس ناراحتی میکند و دائماً آب دهان خود را فرو میدهد .

بطوری که گفته شد در گوش میانه استخوانهای ریزی وجود دارد که واسطه انتقال ارتعاش از گوش خارجی بگوش داخلی میشود . ممکن است از بینی از راه لوله استاش میکروبهای وارد شده و بآن استخوانها صدمه بزنند و باعث اختلال گوش شود . بنابر این اگر در موقع زكام و گریب طفل از درد گوش شکایت کرد حتماً باید اورا بگوش پزشك نشان داد .

چون پلب و لوزتین نیز گوش را بمخاطره می افکنند و گاه موجب اختلال شنوائی میشود ، آنها را باید با جراحی خارج کرد . برای تربیت و ورزیدگی گوش باید اطفال را عادت داد که جهت و فاصله صدا را تشخیص دهند و الفاظ را صحیح و شمرده ادا کنند . و بتوانند بحرف اشخاص کاملاً گوش فرا دهند . تلطف شنوائی نیز با شعر و سرود و مخصوصاً موسیقی میسر است .

دراهمیت حس سامعه و لزوم پرورش آن همین بس که معانی مجرد و مفاهیم کلی و قوانین علمی و قضایای ریاضی و مطالب دقیق همه توسط گوش برای ذهن حاصل میشود و از این لحاظ بر چشم تفوق و ترجیح کامل دارد :

آدمی فربه شود از راه گوش جانور فربه شود از راه نوش

دستگاه رابط یا سلسله اعصاب

تحریرکات خارجی حواس مختلفه را متأثر میسازد و این تأثر توسط رشته‌هایی مخصوص که عضوهای حسی را بمرکز عصبی متصل میکند بمغز انتقال مییابد . چون شرح این دستگاه پیچیده که مخصوصاً در انسان تکامل عجیب و شکفت آسائی پیدا کرده از حوصله این مختصر خارج است بنحو اجمال بچند کلمه اختصار میکنیم :

سلسله اعصاب در جنین از اکتودرم بوجود میآید بدین قرار که از همان مراحل اولیه زندگی جنینی در قسمت ظهری جنین خطی ظاهر و بزودی تبدیل بشیار میگردد . کم کم دولبه شیار بهم نزدیک شده بهم میآید باین ترتیب لوله‌ای موجود میشود که تمام قسمتهای سلسله اعصاب مرکزی بعدهایحتوی در همین لوله خواهد بود . از قسمت استوانه‌ای شکل لوله، نخاع شوکی و از قسمت قدامی آن که برآمده است دهاغ تولید میگردد .

اعصاب - سلسله اعصاب مرکزی توسط رشته‌های عصبی با تمام نقاط بدن اتصال دارد . این رشته‌ها بردو قسمند ، یکی اعصابیکه تحریرکات عصبی را بسلسله اعصاب میرسانند و به اعصاب حساسه موسومند و دیگر اعصابی که فرمان حرکت یا ترشح را از مراکز عصبی بعضله یا غده میآورند و اعصاب محرکه نام دارند .

هر رشته عصبی از بهم پیوستن عده‌ای سلول عصبی موسوم به نورون تشکیل شده است . نورونها عناصر اصلی سلسله اعصاب و از یکدیگر مستقل و ممتازند . (نورون عبارت از یک سلول عصبی است باتمام منشعبات آن).

هر نورون از سلول عصبی و داندريت ها ساخته شده است . ریشه ها -
 وسيله ارتباط يك نورون با نورون ديگرند و محلی كه ریشه يك نورون با
 داندريت های نورون ديگر بستگی پیدا می کنند سیناپس نام دارد . تحریكات
 عصبی از سلول عصبی گذشته و از سیناپس رد میشود . بعقیده جمعی از
 دانشمندان هر گاه تحریکی از سیناپس گذشت مقاومت آن سیناپس در
 موقع تجدید همان تحریك كم میشود بطوریکه اگر تحریك عصبی دیگری
 كه عین تحریك اول باشد بخواند از سیناپس بگذرد آسانتر از تحریك
 اول عبور می کند (مثل اینکه باصطلاح جاده کوبیده شده باشد) . هر
 اندازه عده تحریكات همانند زیاد تر باشد مقاومت سیناپس كمتر شده ،
 جریان های عصبی بعدی آسانتر انجام میگیرد . این مطلب اساس تئوری
 فیزیولوژیکی عادت و یادگیری است .

مرکز عصبی - سلسله اعصاب مرکزی شامل مغز و نخاع شوکی
 است . اعصاب حسی و حرکتی بعد از کثیری داخل نخاع شوکی گشته و از
 آنجا خارج شده و با کلیه نواحی بدن ارتباط دارد ، همچنین الیاف عصبانی
 از راه نخاع شوکی بمقدار فراوان داخل مغز شده و از آنجا خارج
 میگردند .

مغز شامل سه قسمت و آن سه قسمت عبارتست از : مخچه ،
 بصل النخاع ، مخ . مغز از اجتماع عده بیشماری نورون تشکیل شده و در
 حقیقت محلی است كه تحریكات عصبی را از يك نقطه بدن گرفته و بقسمت
 دیگر انتقال میدهد و در واقع كنترل اعصاب حساسه و محرکه را بعهده
 دارد ، بهمین جهت تشبیه آن بدستگاه مرکزی تلفن بی مناسبت نیست ولی
 البته از لحاظ ابهام و خودكاری و سرعت رمز آسانی كه دارد باهیچ دستگاه

مکانیکی قابل مقایسه نیست .

درجات اتصال - برخی از روانشناسان سه مرحله یاسه درجه در مراتب تحریکات و عکس‌العملها قائل شده اند . نخستین درجه آنست که يك ياجند نورون حساس بر اثر تحريك عصبی بکار افتاده و پس از رسیدن به نخاع شوکی بيك ياجند نورون محرك که بعضلات یا غدد ختم میشوند اتصال پیدا میکند . این اتصال ساده يك نورون یا چند نورون را قوس انعکاسی نامند و عمل آن خود بخود و تقریباً آنی است . حرکت انعکاسی یا برانزدن زیرزانو ، و فراخ شدن مردمک چشم در نتیجه ازدیاد نور از این قبیل انعکاسهای ساده است .

مرحله دوم بمراتب از نوع اول غامض تر و پیچیده تر است و شامل اتصالهایی است که در بصل النخاع و یا منچه صورت میگیرد و در آن چندین تحريك دخالت دارد و در نتیجه پاسخ یا عکس العمل مربوط بآن پیچیده تر است . از این قبیل است عکس العمل عادی راه رفتن و نشستن و ایستادن و گردش سر باطراف و غیر آن و چنانکه گفته شد مرکز دستور این اعمال بصل النخاع یا منچه است .

کلیه اعمال دیگر بشر که از نوع اول و دوم نباشد مربوط بعمل منخ است که از دو مرحله قبل بسیار مدغم تر و پیچیده تر میباشد و این آخرین پایه و درجه اتصال است . عکس العملهای عالی از قبیل تفکر و تصور و حافظه و امثال آن از این نوع محسوبند .

موضعی بودن مراکز منخ - منخ را پوششی است که از لحاظ عمل بنواحی چند تقسیم شده است و بهريك از این نواحی ، اعصاب حسی که مربوط به عضوهای حسی هستند وارد شده و از آنجا تحریکات را با اعصاب محرك

انتقال داده و بعضلات مربوط بآن عضو حسی میرسانند . عده ای را عقیده بر آنست که هر ناحیه مشخص و مخصوص بخود آن ناحیه است .
 درمنح سه ناحیه مهم تشخیص داده اند : ۱- حرکتی ۲- حسی ۳-
 رابط .

ناحیه رابط ناحیه ایست که قسمتهای مختلف منخ را بوسیله نوروهای خود بهم متصل میکند . علمای فیزیولوژی بر اثر تجارب عدیده بدین نتیجه رسیدند که اعمال منخ موضعی است و بهمین جهت در کتابهای آناتومی و فیزیولوژی منخ را بر حسب اعمال مختلفش بنواحی چندی تقسیم کرده اند ، روی همین اصل علمای روانشناسی هم تا چند سال قبل برای اعمال مختلف نفسانی نواحی مخصوصی درمنخ قائل بودند ، چنانکه ناحیه ای را برای تکام و قسمتی را برای نوشتن و حرکات انگشتان و قسمتی را برای احساسات بصری ... دانسته و میگفتند خلل و نقصان هر يك از این نواحی موجب از بین رفتن عمل مخصوص آن ناحیه است . لیکن آزمایشهای بعدی مدلل داشت که از بین بردن و یا آسیب رساندن بهر يك از آن نواحی اگر چه دروظیفه و عمل مخصوص آن بی تأثیر نیست و در انجام عمل مربوط موقتاً وقفه حاصل میشود لیکن تأثیرش تا آن درجه نیست که عمل مربوط بدان عضو برای همیشه از بین برود بلکه قسمتهای مختلف منخ را وحدت نیست که اگر يك قسمت آسیب دید سایر قسمتهای منخ عمل قسمت آسیب دیده را عده دار میشوند و عمل یا استعداد از دست رفته دوبرتبه بمنصه ظهور میرسد .
 بنابراین در عقیده موضعی بودن منخ نباید زیاد غلو کرد و حق اینست که این عقیده تا درجه ای صحیح است .

عضوهای پاسخ دهنده

عضوهای پاسخ دهنده عبارتند از عضلات و غدد که دستورات اعصاب محرکه را عملی میکنند . یعنی پس از آنکه تحریکات عصبی از عضو جنسی به مراکز عصبی رسید ، از آنجا بوسیله اعصاب محرکه به عضلات و غدد میرسد و در حقیقت عکس العمل بصورت حرکت عضله یا ترشح غده ظاهر میشود .

۱ - عضلات - عضلات دو قسمند . عضلات منقطع و عضلات صاف . عضلات منقطع - با استخوان بندی بستگی دارند و اعصاب محرکه ای که از مغز یا نخاع شوکی بآنها میرسند موجب انقباض آنها میگرددند . و انقباض این عضلات در رفتار و حرکات ظاهر موجود دخالت دارد . علاوه گاهی حالت هیجانی در این عضلات دیده میشود که مربوط بدستگاه اعصاب میباشد .

عضلات صاف - در قسمتهای درونی بدن قرار گرفته اند و کنترل دستگاه تغذیه و جریان خون و مجاری ادرار و عضوهای جنسی بوسیله این عضلات است . کنترل خود این عضلات نیز توسط غدد داخلی و دستگاه اتونومی می باشد و از صفات ممیز آنها انقباض آهسته و ملایم آنهاست .

۲ - غدد - غدد بر دو نوعند : خارجی و داخلی و هر دو دارای ترشحانی میباشند . غدد خارجی ترشحات خود را در حفره های درونی بدن و یا سطح بدن میریزند در صورتیکه غدد داخلی برای ترشحات خود مخارجی ندارند و ترشحاتشان مستقیماً توسط خون جذب میگردد .

غدد خارجی عبارتند از بزاق ، کلیه ها ، کبد و لوزالمعده .

غدد داخلی عبارتند از تیروئید (۱)، تیموس (۲)، پینال (۳)، آدرنال (۴) و غدد جنسی و امثال آنها .

اهمیت غدد داخلی از لحاظ روانشناسی بسیار است زیرا مسلماً ترشحات این غدد در طرز رفتار و اعمال موجود و عواطف و حالات او تأثیرات عمیقی دارد تا آنجا که بعضی از دانشمندان همین ترشح غدد را علت واقعی اختلاف امزجه و طبایع دانسته شخصیت هر کس را تابع چگونگی ترشح غدد او پنداشته اند . چون هنوز تحقیقات در باره غدد ادامه دارد نمیتوان نظر قطعی اظهار داشت اما باید اعتراف کرد که غدد داخلی چنان که گفتیم بی شبهه در حالات عاطفه ای تأثیر فوق العاده دارند . مثلاً چنانکه میدانیم آدرنالین که از غدد فوق کلیه ترشح و مستقیماً جذب خون میشود در روی حرکات درونی تأثیر بخشیده و مانع عمل طبیعی بعضی از دستگاه های بدن است . از دیاد آدرنالین در خون موجب بروز حالات ترس و خشم و همچنین باعث اختلال عمل هاضمه است (بهین جهت پس از حالت ترس و خشم تامدنی شخص میل بغذا ندارد) . اما در عوض بقدرت عمل عضلات و بدن میافزاید و او را برای دفاع یا حمله آماده میسازد .

غدد تیروئید یا غدد در قیه در قسمت قدامی گلو قرار دارد و ساختمانش مانند تمام غدد دیگر خوشه ای است . اهمیت این غده از آنجا معلوم میشود که بیرون آوردن آن اختلالات سخت را در ساختمان بدنی و رشد و در حالات نفسانی موجب میشود . مثلاً پوست بدن نا هموار و

صورت متورم میگردد و هوش و ادراکات عقلی رو بنقصان مینهد . اگر در موقع رشد بدن غدد تیروئید را خارج کنند رشد متوقف میشود .
 غدد تیروئید خود مشتمل بر دو نوع غده است که یکی را تیروئید و دیگری را پاراتیروئید گویند .

از بین بردن تیروئید موجب ناهمواری پوست و وقفه رشد و خارج کردن پاراتیروئید باعث اختلالات عصبی و نقصان هوشی است . در صورتی که عصاره همین غدد را بشخص بخوراند یا بخونش تزریق کنند عوارض مزبور از بین میرود . بهمین جهت در طب بعضی امراض داخلی را که ناشی از کمی ترشحات غدد داخلی است بابتکار بردن عصاره همان غدد معالجه میکنند .

موادی که از غدد تیروئید ترشح میشود دارای مقدار زیادی ید است و شاید عمل آنها بواسطه همین ماده باشد .
 زیادی ترشح غدد داخلی نیز خطرناک و موجب اختلالات عصبی خواهد بود .

فصل سوم

رشد

همانطور که در فصل قبل متذکر شدیم بشر را ساختمان مخصوصیست که بواسطه آن ساختمان در برابر محرکهای خارجی عکس العملهایی از خود ظاهر میسازد و این ساختمان را بارت از اجداد خود دریافت داشته است .

رشد از زمان بارور شدن سلول نطفه‌ای آغاز میگردد و دردوران جنینی بطریق خاصی ادامه مییابد و پس از تولد نیز روبه‌کمال میرود تا بعد توقف خود برسد .

جنین دارای تجارب کسبی نیست و آنچه دارد همانست که از والدین و اجداد دور یا نزدیک خود بارت دریافت داشته است .

پس از تولد تغییراتی در کودک ایجاد میشود که از طرفی مربوط بعوامل داخلی (رشد) و از طرف دیگر مربوط بتأثیرات خارجی (نفوذ محیط) است .

البته محیط در نوع یادگیری و تغییر دادن موجود مؤثر است و رشد در مقدار تغییر و یادگیری ، و هر دو (محیط و رشد) رابطه بسیار نزدیک و تأثیر متقابل در یکدیگر دارند .

برای توضیح و نمایاندن کیفیت رشد در سالهای مختلف ، سن را

بدوره‌های چندی تقسیم میکنیم و بذکر خصائص هر دوره میپردازیم .
 دوره طفولیت - رشد در دوره جنین با سرعتی هر چه تمامتر انجام میگردد و طفلی که با سه کیلو وزن بدنیا میآید در واقع همان سلول نطفه‌ای بارور شده‌ای است که بدون میکروسکپ بهیچوجه دیده نمیشد . پس از تولد دوره طفولیت آغاز میشود و این دوره تا سه سالگی ادامه دارد . سال اول از لحاظ تکامل جسمی مهمترین دوره زندگی بشمار میرود زیرا طفل از هر دو جهت سرعت رشد میکند و هر چه سن بالاتر رود از مقدار نسبی رشد کاسته میشود بطوری که مقدار رشد در سال دوم و سوم به مراتب کمتر از سال اول است .

هنگام تولد ، مغز ۴ و وزن واقعی خود را دارد (در حالیکه سایر اعضا بقدری کوچک هستند که برای تکامل آنها سالها وقت لازم است) . و در دو سه سال اول زندگی سرعت رشد میکند و در سن ۵ یا ۶ تقریباً ۹۰٪ وزن غائی خود را دارد .

در اطراف اطفال خردسال مطالعات زیادی کرده و بنتایج جالب توجهی در باره سرعت و کیفیت رشد در دوسه سال اول حیات رسیده‌اند . بهر حال طفل در این دوره از جهات مختلف (بدنی و نفسانی) در حال تکامل است و این جهات بدینقرارند :

۱- تکامل حرکات . ۲- تکامل زبان ۳- تکامل سازگاری . ۴- تکامل اجتماعی .

تکامل تمام جهات مختلف در طفل طبیعی و در محیط طبیعی هموازاات یکدیگر ادامه مییابد . از تحقیقات بسیاری که در این زمینه بعمل آمده نتایج ذیل حاصل شده است :

از لحاظ حرکت در سال اول، طفل سر خود را از زمین بلند میکند. در ماه دوم سر خود را برای چند لحظه میتواند راست نگاه دارد. در ماه سوم حرکات مختلف بدنی از او دیده میشود. در ماه پنجم بکمک دیگری میتواند بنشیند. در ماه هشتم بدون کمک مینشیند. در ماه دوازدهم با کمک دیگری راه میرود. در ماه هیجدهم از پله بالا میرود و در ۲۴ ماهگی میتواند بدود.

تکامل تکلم نیز همان میزان تکامل حرکات سریع و عجیب است بطوری که در چند ماه اول کلمات و الفاظ مشخصی از کودک شنیده نمیشود و اصواتی که از دهانش خارج میشود مشخص و معین نیست ولی در ۶ ماهگی میتوان نواهای مختلف را از یکدیگر تشخیص داد. در ۱۲ ماهگی یکی دو کلمه راه واضح ادا میکند. بالاخره در ۲ سالگی بشیرینی بتکلم میردازد و از این سن بعد سرعت کلمات و جمل را میآموزد. عده تقریبی لغاتی که کودک در ماههای مختلف میآموزد چنین است:

اقتباس از گزل	۸ ماهگی	۳ کلمه
	۱ سالگی	۲۷۰
	۲ سالگی	۸۹۰
	۳ سالگی	۱۵۴۰
	۴ سالگی	۲۰۷۰
	۵ سالگی	۲۵۶۲

به همین ترتیب بر عده لغات یاد گرفته میافزاید و اگر در محیط مناسب و تحت تأثیر تربیت نیکو قرار گرفته باشد ممکن است تا ۱۶

سالگی در حدود ۱۵ تا ۱۶ هزار لغت فرا گیرد . آنچه در روانشناسی پرووشی مورد اهمیت و شایان توجه ودقت است سرعت تکامل یادگیری در سنین اولیه است .

تکامل سازگاری و رفتار اجتماعی طفل را نیز بهمین منوال باید قیاس کرد (رجوع شود بکتاب روان شناسی کودک) .

اگر وسائلی در دست بود که رشد و تکامل یادگیری را از سال اول تا بدو ورود بآموزشگاه اندازه میگرفتیم معلوم میشد که با چه سرعت و شدتی طفل از محیط خود تجربه اخذ میکند و برمکنسبات خود میافزاید .

در اهمیت اخذ تجارب در این مرحله هر قدر با فشاری و اصرار ورزیم مبالغه نخواهد بود ، حتی جمعی از روانشناسان معتقدند که پایه و اساس شخصیت هر کس در این دوره کار گذاشته میشود و آنچه دراین دوره در طفل مستقر و جایگزین شود برای ابد باقی و باصطلاح کالنتش فی الحجر ثابت میماند و بهمین دلیل اکثر صفات کسب شده در این دوره را در حکم صفات ارثی یا بعبارت دیگر طبیعت ثانوی میدانند و خلاصه با شاعر خودمان هم عقیده اند که :

خوئی که بشیر در بدن رفت آنکه برود که جان ز تن رفت
بعقیده رفتار گران عکس العملهای مشروطه اولیه که در این دوره آغاز میشود پایه یادگیری ادرار بعد خواهد بود . بنابراین والدین و آموزگاران هرگز نباید از اهمیت و تأثیر این دوره غافل باشند .

۴ - کودکی - منظور ما از دوره کودکی سالهای بین طفولیت و بلوغ است که البته قسمت عمده آن در مدرسه ابتدائی میگذرد . در

دوره ابتدائی کودک هر روز قریب ۶ ساعت در مدرسه بسر میبرد و خود را برای زندگانی آبنده و وارد شدن و شرکت کردن در اجتماع حاضر و مجوز میسازد. نقش تربیت در این دوره بهیچوجه قابل مقایسه بادوره های بعد نیست زیرا اگرچه در در دوره های بعد هم تجارب فراوان از اینجا و آنجا اخذ میکنند ولی تاثیر و مقایسه بقاء آن تجارب و اهمیتشان هرگز بدرجه این دوره نمیرسد.

سرعت رشد در این دوره هم ادامه دارد و اگر چه سرعت دوره طفولیت نیست ولی نسبتاً زیاد است بطوریکه اختلافات کلی بین هفت سالگی و هشت سالگی و نه سالگی دیده میشود. از ملاحظه منحنی رشد قد و وزن در این سنین معلوم میشود که رشد در این سنین هر چند پیوسته است ولی از لحاظ سرعت تدریجاً کاهش مییابد. مثلاً اندازه قامت نوزاد ۵۴ سانتیمتر (بطور متوسط) و از کودک پنجساله ۱۰۶ و از نه سال ۱۳۱ و از سیزده ساله ۱۵۱ سانتیمتر مییابد. بنابراین رشد در سالهای نخست سربع تراز سالهای بعدی است چنانچه در پنج سال اول ۵۴ سانتیمتر بطول قد اضافه شده در حالیکه از پنجسالگی تا نه سالگی بیش از ۲۵ سانتیمتر رشد صورت نگرفته است. چنانکه خواهیم دید در دوره بلوغ سرعت رشد مجدداً افزایش مییابد.

دختران اگر چه بطور متوسط از پسران کوتاه ترند ولی منحنی رشد آنها کاملاً شبیه بآن پسران است جز اینکه هنگام بلوغ دختران کمی زود تر فرا میروند.

شکی نیست که بلندی یا کوتاهی قامت ارثی و تقریباً لا یتغیر است یعنی بعضی از کودکان بالطبع کوتاه قامتند و برخی دیگر بلند قامت. آزمایشهای

جدول اندازه قد و وزن پسران و دختران در دوره طفولیت *

دختران			پسران		
وزن بر حسب درام	قد بر حسب سانتیمتر	سال	وزن بر حسب گرام	قد بر حسب سانتیمتر	سال
۳۱۷۱	۵۱۰۰	تولد	۳۳۹۰	۵۱۰۴۵	تولد
۹۰۰۰	۷۱۰۰	۱۲ ماهگی	۹۶۷۰	۷۳۰۰	۱۲ ماهگی
۱۱۲۵۰	۸۱۰۰	۲۴ "	۱۱۹۲۵	۸۳۰۰	۲۴ "
۱۳۴۰۰	۹۰۰۰	۳۶ "	۱۲۹۵۰	۹۱۰۰	۳۶ "
۱۴۸۵۰	۹۷۰۰	۴۸ "	۱۵۰۲۵	۹۷۰۰	۴۸ "
۱۷۰۰۰	۱۰۳۰۰	۶۰ "	۱۷۵۵۰	۱۰۳۰۰	۶۰ "
۱۸۹۰۰	۱۱۰۰۰	۷۲ "	۱۸۹۰۰	۱۱۰۰۰	۷۲ "

چند حد متوسط قد و وزن تعداد کثیری از اطفال ممالک مختلف و نژادهای گوناگون که کلیه شرایط مساوی داشته‌اند حساب شده است. هنوز در ایران آمار صحیحی در این خصوص در دست نیست و نمیتوان ایرانی‌ها را جزو کوتاه قامتان محسوب داشت و اگر اختلافی وجود داشته باشد در حدود چند سانتیمتر پیش نخواهد بود.

مکرر از يك كودك کوتاه قد در سالهای مختلف ثابت کرده است که وی برای همیشه کوتاه است . یعنی همواره قدا و از متوسط همسالانش کوتاه تر میباشد . بالعکس كودكى كه مثلا در ۷ سالگی نسبت با قران خود بلند قامت است در ۱۵ یا ۱۶ سالگی نیز بلند قامت نخواهد بود .

رشد قسمتهای مختلف بدن تابع رشد قامت و بهمان نسبت نیست یا عبارت دیگر تمام قسمتها يك میزان و يك نسبت رشد نمیکند و هر قسمت از اعضای جسمانی و هر حالت از حالات نفسانی طبق قانون مخصوص بخود رشد و تکاملی دارد .

در بین قسمتهای مختلف افزایش وزن مغز در دوره طفولیت بسیار سریع است .

دوره بلوغ - پس از سپری شدن دوران كودكى ، دوره بلوغ آغاز میشود و این دوره تا موقعی که شخص از لحاظ رشد بسر حد کمال برسد ادامه دارد . شروع آنرا تقریباً از ۱۲ سالگی یا ۱۳ سالگی و ختم آنرا در ۲۰ سالگی میدانند ولی باید توجه داشت که حد ۱۲ و ۲۰ دو حد فاصل و قاطع نیست چه علاوه بر اینکه در محیطهای مختلف آغاز و ختم این دوره فرق میکند افراد يك قوم نیز از این احاط نسبت بهم مختلفند و رو بهمرفته شروع و ختم این دوره در تمام افراد یکسان نیست . رشد و تکامل اعضاء تناسلی در این دوره بیش از دوره های دیگر می باشد و علاوه علائم ثانوی بلوغ که در آمدن هوی زیر بغل و ریش و تغییر صدا باشد در این دوره نیز ظاهر میشود .

جدول ازدیاد قد در سنین مختلف بر حسب سائیمتر (پسران)

	۹-۸	۸-۷	۷-۶	
۹-۱۸	۱۸-۱۷	۱۷-۱۶	۱۶-۱۵	۱۵-۱۴
				۱۴-۱۳
				۱۳-۱۲
				۱۲-۱۱
				۱۱-۱۰
				۱۰-۹
				۹-۸
				۸-۷
				۷-۶
۷-۵۰	۱۷۲-۵۰	۱۶۳-۵۰	۱۵۷-۵۰	۱۵۲-۵۰
				۱۴۷-۵۰
				۱۴۲-۵۰
				۱۳۷-۵۰
				۱۳۲-۵۰
				۱۲۷-۵۰
				۱۲۲-۵۰
				۱۱۷-۵۰
				۱۱۲-۵۰
۷-۵۰	۱۸۲-۵۰	۱۷۲-۵۰	۱۶۷-۵۰	۱۶۲-۵۰
				۱۵۷-۵۰
				۱۵۲-۵۰
				۱۴۷-۵۰
				۱۴۲-۵۰
				۱۳۷-۵۰
				۱۳۲-۵۰
				۱۲۷-۵۰
				۱۲۲-۵۰
۷-۵۰	۱۸۷-۵۰	۱۸۲-۵۰	۱۷۷-۵۰	۱۷۲-۵۰
				۱۶۷-۵۰
				۱۶۲-۵۰
				۱۵۷-۵۰
				۱۵۲-۵۰
				۱۴۷-۵۰
				۱۴۲-۵۰
				۱۳۷-۵۰
				۱۳۲-۵۰
				۱۲۷-۵۰
				۱۲۲-۵۰

کوتاه قامت

متوسط قامت

بلند قامت

جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب کرام (پسران)

۱۸-۱۷	۱۷-۱۶	۱۶-۱۵	۱۵-۱۴	۱۴-۱۳	۱۳-۱۲	۱۲-۱۱	۱۱-۱۰	۱۰-۹	۹-۸	۸-۷	۷-۶	
												کوتاه
۳۶۲۰	۵۹۰۰	۴۹۰۰	۴۵۰۰	۴۰۷۰	۳۶۲۰	۱۳۶۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۱۳۶۰	۹۰۰	متوسط
۲۲۵۰	۳۱۷۰	۵۴۳۶	۵۴۳۶	۵۹۰۰	۴۰۷۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۲۲۵۰	۲۵۲۰	
۳۱۷۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۵۴۳۶	۶۷۵۰	۴۹۰۰	۴۵۰۰	۳۶۲۰	۲۶۲۰	۲۷۰۰	۳۱۷۰	۲۷۰۰	بلند

جدول ازدیاد قد در سنین مختلف بر حسب سائیتیمتر (دختران)

	۱۷-۱۶	۱۶-۱۵	۱۵-۱۴	۱۴-۱۳	۱۳-۱۲	۱۲-۱۱	۱۱-۱۰	۱۰-۹	۹-۸	۸-۷	۷-۶
۱۸-۱۷											
۱۵۳۰۰	۱۵۳۰۰	۱۵۳۰۰	۱۵۱۵۰	۱۴۹۰۰	۱۴۴۰۰	۱۳۷۵۰	۱۳۰۰۰	۱۲۵۵۰	۱۲۴۰۰	۱۱۷۵۰	۱۱۲۵۰
۱۶۲۵۰	۱۶۲۵۰	۱۶۰۰۰	۱۵۷۵۰	۱۵۲۵۰	۱۵۲۵۰	۱۴۷۵۰	۱۴۲۵۰	۱۳۷۵۰	۱۳۲۵۰	۱۲۵۵۰	۱۱۷۵۰
۱۶۷۵۰	۱۶۷۵۰	۱۶۲۵۰	۱۶۲۵۰	۱۵۷۵۰	۱۵۷۵۰	۱۵۲۵۰	۱۴۷۵۰	۱۴۲۵۰	۱۳۷۵۰	۱۳۲۵۰	۱۲۵۵۰

کوئتا فامت

متوسط الفامه

بلند فامت

جدول ازدیاد وزن در هر سال بر حسب گرام (دختران)

	۱۷-۱۶	۱۶-۱۵	۱۵-۱۴	۱۴-۱۳	۱۳-۱۲	۱۲-۱۱	۱۱-۱۰	۱۰-۹	۹-۸	۸-۷	۷-۶
۴۵۰	۴۵۰	۳۶۲۰	۴۰۷۰	۵۴۳۶	۵۴۳۶	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۲۲۵۰	۱۸۰۰	۱۸۰۰	۱۸۰۰
۴۵۰	۹۰۰	۱۸۰۰	۳۱۷۰	۴۰۷۰	۶۳۴۳	۴۰۷۰	۳۱۷۰	۲۲۷۰	۲۷۰۰	۲۷۰۰	۲۲۵۰
۴۵۰	۴۵۰	۱۸۰۰	۱۸۰۰	۳۱۷۰	۵۴۳۶	۵۹۰۰	۴۹۰۰	۳۶۲۰	۴۰۷۰	۳۶۲۰	۲۷۰۰

کوئتا

متوسط

بلند

تاچندی قبل چنین تصور میکردند که بلوغ با رشد سریع تمام قسمتهای بدنی و عقلی همراه است و عقیده داشتند که با آغاز بلوغ استعدادها و صفات مختلف که در وجود فرد بحالت کمون بودیعت نهاده شده بطور ناگهان بمعرض ظهور و بروز میرسد. این نظر تا اندازه ای اغراق آمیز بنظر میرسد، آنچه مسلم است دوره بلوغ بطور قطع فرقههای فاحشی با دوره قبل از خود دارد. عمده این فرقهها و مشخصات را (که ما به الامتیاز این دوره از دورههای قبل است و درواقع احتیاجات دوران بلوغ میباشد) میتوان طبن نظریه پروفیسور هالینگورث (۱) بچهار قسمت منقسم نمود:

۱- احتیاج به آزادی و استقلال فردی - تا فرا رسیدن این دوره فرد توجهی باستقلال شخصی ندارد و تحت نظر و اداره والدین میباشد. اما در این دوره که رشد نسبه از هر حیث به سرحد کمال میرسد و با آخرین مرحله را طی میکند فرد خود را مانند اشخاص بزرگ میداند و طبعاً از حکومت و تسلط سایرین برخوردار است دیگر حاضر نیست که با او مانند کودک معامله کنند بلکه میخواهد شخصیت و آزادی عمل او را محترم شمارند.

در این دوره از احاطه تربیتی، شخص باید حس مسئولیت را بیاموزد و اعتماد بنفس در او قوی شده و بی دستگیری و پایدردی دیگران و بدون تکیه باین و آن قد علم کند و بر پای خود بایستد. افراد فامیل نیز باید مواظب باشند که این فرد دیگر يك کودک چشم و گوش بسته نیست و بنابراین نباید انتظار داشته باشند که دستورات و اوامر آنها را بی چون

و چرا و کور کورانه بپذیرد و کاملاً در مقابل آنها تسلیم محض باشد .
 اندکی دقت معلوم میدارد که اکثر اختلاف نظرهای بین والدین و فرزندان
 ناشی از همین جاست ، یعنی جوان طبعاً مایل است که بسرعت پیش رود
 و مستقل و مختار باشد اما هنوز طفل نابالغش میپندارند و مانع پیشروی
 و خودکاری او شده استقلال و آزادیش را محدود میسازند

اگر جوان بالغ امروز بتواند به پیشروی خود ادامه دهد و با
 راهنمایی افراد خانواده و اولیای مدرسه خواهشها و تمایلات خود را بنحو
 صحیح برآورد و در فکر آتیه باشد فردا شخصی مستقل و قائم بنفس و دارای
 حس مسئولیت خواهد شد و بکار و کوشش خواهد پرداخت . اما بعکس
 اگر والدین در تمام شؤون زندگی او مداخله و تسلط داشته باشند و او را
 در حکم پیچ و مهره ماشینی تلقی کنند در طول زندگی آینده متکی بغير
 است و از زیر بار مسئولیت همواره شانه خالی میکند و از دست زدن
 و اقدام بکارهای برجسته میهراسد و باصطلاح معروف « بچه ننه ای »
 بار میآید .

۲ - احتیاج بمعاشرت با جنس مخالف - در این دوره احتیاج
 جنسی بتدریج ظاهر میشود و قسمت عمده فکر فرد را بخود مشغول میدارد .
 پدران و مادران باید مواظب این دوره بحرانی باشند و مراقبت کنند که
 هباده غریزه جنسی از راههای غیر طبیعی که مستلزم عواقب خطرناکی
 است تشفی شود . جوان بالغ سؤالات و مشکلات فراوان دارد و در
 احوال امر تحیر و تعجب مخصوصی او را فرا میگیرد . والدین نباید بعنوان
 حیا و شرم بعضی حقائق را از او مستور دارند بلکه باید براهنمایی آن
 چیل (که مانند امیال دیگر امری ساده و طبیعی است) بپردازند .

شخص بالغ احتیاج دارد که با جنس مخالف معاشرت کند و در حقیقت این دوره، دوره عشق و تمایل یک جنس به جنس دیگر است. به همین جهت شخص برای جلب نظر جنس مخالف با آراستگی ظاهر و وضع لباس و قیافه خود اهمیت بسیار میدهد و میل فراوان بجلب توجه و علاقه جنس دیگر دارد. این تمایلات باید بنحو احسن ارضاء شود. ممانعت در مرادده با جنس مخالف ممکن است بمخاطرات شدیدی منجر شود و شخص را بفکر راههای غیر طبیعی و خلاف اخلاق بیافکند زیرا همانطور که بگفته شاعر « پرپر و تاب مستوری ندارد - درار بندی سر از روزن بر آرد » این میل نیز هرگز محبوس و در بند و آرام نمی ماند و اگر از ارضای آن بنحو طبیعی جلوگیری شود ناچار از راههای دیگر سردر می آورد و مانند آتش فشانی که مدتی خاموش بوده باشد تنی عجیب فوران میکند.

پدر و مادر نباید سد راه این تمایلات باشند بلکه باید براهنمائی صحیح آنها پردازند و با دقتی مخصوص از افراط یا تفریط آن جلوگیری کنند و نگذارند از جاؤه اعتدال منحرف شود. معلمین و مربیان نیز بایده همواره بآرشاد و راهنمائی و تهذیب و تلطیف این تمایلات توجه داشته باشند.

۳ - احتیاج بابتقال معیشت - دیگر از خصایص این دوره اینست که شخص کم کم متوجه آینده خود میشود و بفکر مشاغل گوناگون می افتد تا توسط آنها آتیه خود را تأمین نماید. طفل صرفاً متوجه « آن » زمان حال یا عبارت بهتر این الوقت است و پند ان توجهی بگذشته و آینده ندارد و اعمالش همواره با شعر شیخ شیراز مطابقت دارد که :

برو شادی کن ای یار دلفروز غم فردا نشاید خوردن امروز

ولی در دوران بلوغ بتدریج متوجه مشکلات زندگانی و آینده خود میشود و اکثر افکار و خیالاتش در اطراف آینده چرخ میزند. کودک اگر گاهی متوجه آینده میشد فکر میکرد و آرزو داشت که دو چرخه ساز یا شوفر قابل شود ولی اینک قدرت فکری او بیشتر شده و مشاغل عالیتری را در نظر میگيرد و می خواهد پزشک یا مهندس یا معلم شود. در همین دوره است که آموزشگاه باید با کشف استعداد های مختلف او در انتخاب شغل راهنماییش کند و با و بفهماند که برای چه کاری ساخته شده است و او را بقبول آن شغلی که مطابق با استعداد و ذوق او و متضمن فایده اجتماعی باشد ترغیب نماید.

چنانچه انتخاب شغل از روی اجبار و بدون تمایل باشد موجب عدم رضایت دائمی و بدبینی همیشگی خواهد بود.

۴- احتیاج بفرسافه زندگى - جوان بالغ نظریات و عقاید و آرزوها و تمایلات مختلف دارد که بعضی از آنها با هم مغایرت و تراحم دارند و همین نزاعی که بین تمایلات مختلف او درگیر میشود او را دچار شکنجه روحی و ناراحتی فوق العاده میکند. در این دوره شخص درصدد است که موقعیت خود را در جهان و میان افراد مستحکم سازد، نسبت بخود و دیگران و همچنین راجع بپیدایش جهان و مذاهب و خدا نظریاتی دارد. اگر در محیط مذهبی و در تحت تأثیر پرورش دینی بار آمده باشد با آسانی مقهور آن عقاید شده دین آباء و اجدادی را می پذیرد. والا دچار شك و تحیر میشود یا علم مخالفت نسبت بعقاید گذشته خود برمی افرازد. باز در همین دوره است که ایده آلهای بسیار با نیروی خارج از تصور شب و روز جوان را بخود مشغول میدارد تا بالاخره هدف و ایده آلی برای زندگی

خود انتخاب کند . اینستکه جوان هر آن از یکنفر تقلید میکند و او را مظهر حق و پاکی می‌پندارد و باو ایمان می‌آورد . چنانکه از والدین صرف نظر کرده بآموزگار می‌گراید و پس از چندی از او نیز چشم می‌پوشد و بفلان روحانی می‌گردد یا یکی از مردان و بزرگان تاریخ را مثل اعلی خود می‌سازد .

اگر جوان افرادیك و شایسته‌ای را برای سرمشق و اقتداء برگزیند موفقیت و خوشبختی او حتمی است و اگر بالعکس متوجه افراد شریر و ناپاک شود بانحطاط و بدبختی رو کرده است .

دوره کمال - دوره بلوغ بتدریج ختم و دوره کمال آغاز می‌شود . ختم دوره بلوغ موقعی است که رشد بسرحد کمال خود رسیده است و دیگر از آن تجاوز نمی‌کند . اما چون رشد اعضای مختلف و تکامل قوای نفسانی همه باهم و در یک موقع پایان نمی‌رسد ، بنابراین نمیتوان بطور مشخص ختم دوره بلوغ و آغاز دوره کمال را تعیین کرد .

بهرحال همانطور که گفته شد تقریباً بین ۱۲ سالگی و ۲۰ سالگی دوره بلوغ است و در اواخر همین دوره است که قانون و عرف شخص را بالغ و کامل خطاب می‌کنند . از آغاز دوره کمال شخص خود مسئول زندگی و اعمال خود می‌باشد و همواره سعی دارد سری بین سرها درآورد و شهرت و اعتبار و حیثیتی تحصیل کند . شك نیست که بسیاری از اشخاص با اینکه سن کمال را هم طی کرده‌اند . از لحاظ رفتار و اعمال فرقی با کودک ندارند و ایندسته همانهایی هستند که بر اثر پرورش غلط و بستگی و اتکاء بپدر و مادر و عزیز بی‌جهت بودن بدبخت و دست شکسته بار آمده و از استقلال در زندگی عاجز دارند .

تکامل هوش و قدرت یادگیری

از آنجا که تکامل هوش و یادگیری در سنین مختلف از لحاظ روانشناسی اهمیت فوق العاده دارد علماء و دانشمندان تکامل هوش را از دوره طفولیت تا پیری مورد مطالعه قرار داده اند و از مهمترین آنها آزمایشهایی است که توسط عالم معروف نورندایک بعمل آمده است . وی در سنین مختلف مطالبی با شخص خاص داده است که فراگیرند و از مجموع این تجارب بدین نتیجه رسیده است که قدرت یادگیری از زمان طفولیت تا اوائل بیست سالگی ترقی میکند (البته پیشرفت و سرعت آن در سالهای اول بیشتر است و بنسبت افزوده شدن سال کندتر میشود) . از ۲۰ سالگی تا ۴۵ سالگی بمقدار بسیار کم یعنی تقریباً $\frac{1}{4}$ / در هر سال کاهش می یابد و تقریباً در حدود سال ۵۵ کاهش آن زیاده تر میگردد .

منحنی یادگیری افراد با هوش و کم هوش یکسان نیست یعنی تکامل و توقف یادگیری در همه اشخاص در یک سن نخواهد بود ، بلکه ادامه رشد هوش در اشخاص با هوش بیشتر است یعنی نقطه توقف آن دیرتر فرا میرسد (تقریباً بمقدار یک یا دو یا سه سال ، بسته بدرجه هوش) . بهمین مقدار کاهش سریع هوش آنها دیرتر آغاز میشود .

فرا گرفتن زبان خارجه در دوره کودکی آسانتر از ادوار دیسگر نیست بلکه اگر افراد میان ۲۰ سال و ۴۰ سال با میل و علاقه و با متد صحیحی بتحصیل زبان پردازند بهتر و سریعتر از کودکان میان ۸ و ۱۲ سال فرا میگیرند . یعنی سن میان ۲۵ و ۴۵ نسبت بدوره کودکی از لحاظ فراگیری برتر و با دوره بلوغ مساوی است . بنابراین اشخاصی که کمتر

از ٤٥ سال دارند بهیچوجه نباید از قدرت فراگیری خود مأیوس باشند که قدرت یادگیریشان نقصان یافته باشد. از همین تحقیق معلوم میشود که تدریس برای بزرگسالان بشرط آنکه علاقه و عشق لازم در آنها ایجاد کنیم و؛ مفایده موضوع درس ترجمشان دهیم کار دشواری نیست و هر آنچه کودک و جوان می آموزد شخص بزرگ نیز میتواند بیاموزد، بشرط آنکه موضوع مطابق استعداد و مورد علاقه مخصوص او باشد. این بود خلاصه تحقیقات نورندایک.

غیر از نورندایک روانشناسان دیگر نیز در این زمینه تجربیاتی دارند. مثلاً میلز (١) بهمراهی میلز و جونز (٢) بدستیاری کنارد (٣) در این باره بتجربیاتی پرداخته اند و مجموع آن تجربیات حاکی است که هوش از طفولیت تا دوره بلوغ بسرعت رشد میکند. گزارش میلز، نشان میدهد که رشد هوش در سن ١٧ و ١٨ بعرضه کمال میرسد و حد اکثر قدر خود را تا ٢٠ سالگی حفظ میکند ولی تحقیقات تونز میرساند هوش در بین سالهای ١٨ و ٢١ بعد اعلای رشد خود میرسد و در سالهای بین ٢٠ تا ٣٠ کاهشی ندارد و در سالهای بین ٣٠ تا ٤٠ کاهش نا قابلی پیدا میکند و این کاهش بقدری ناچیز است که قدرت یادگیری در ٥٠ سالگی مساوی دوره قبل از بلوغ میباشد ولی پس از این سن منحنی رشد هوش کاهشی معلومی را نشان میدهد. بالاخره گزارش هر دو دسته دلالت دارد که افراد در رشد هوش و کاهش آن یکسان نیستند.

بطور خلاصه باید گفت که دوره کودکی دوره سریع رشد هوش است و دوره بلوغ دوره ایست که از سرعت رشد هوش کاسته میشود ولی

هنوز ادامه دارد و شروع دوره کمال یا بزرگی (٢١ سالگی) منتهای قدرت هوش میباشد و این قدرت با جزئی نقصان تا سنین ٤٠ و ٥٠ باقی است ولی پس از آن انحطاط و کاهش واضحی دارد . با وجود این مقدار کاهش هوش در دوران پیری هرگز باندازه افزایش هوش در دوره کودکی نیست .

پرورش و رشد

پس از معلوم داشتن جریان رشد و مراحل سرعت و کاهش آن ، باید دید آیا پرورش مخصوصاً در دوره کودکی در ازدیاد رشد مؤثر است یا نه ؟ بعبارت دیگر اگر سعی وافیه در تربیت و کمک براه رفتن و حرکات و سخن گفتن اطفال مبذول شود آیا این تربیت در رشد و سرعت آن تأثیری دارد یا نه ، و اگر این کودک تربیت نمییافت با حال که تربیت یافته یکسای بود یا نه ؟ این مطلب از اهم مسائل روانشناسی پرورشی و شایان اهمیت بسیار است و معلوم میدارد که آیا آموزش و پرورش موظف است بتربیت و تقویت قوی و اعمال فطری برآید یا آنکه زحمت در این زمینه بدلیل اینکه قوی بالطبع و خود بخود رشد میکند بیفایده است .

گزل استاد معروف و روانشناس نامی با دو نوع مطالعه موضوع را مورد دقت قرار داده است یکی با مطالعه توأمان یکسان و دیگر با مطالعه درباره دو دسته مختلف که از لحاظ استعداد و محیط یکسان بوده اند . گزل در روش اولی یکی از توأمان را در مورد استعدادی بخصوص پرورش داد و دیگری را بحال خود و بطبیعت واگذار کرد . بدین ترتیب که یکی را برای مدت معلوم با روش مشخصی در استعدادهایی مانند از پله بالا رفتن ، و قدرت بکار بردن انگشتان و عضلات دست در نگاهداری

اشیاء و سخن گفتن ، و یاد گرفتن کلمات راهنمایی و تربیت نمود و دیگری را در محیطی که فرصت و وسیله فرا گرفتن این امور را نداشته قرار داد . پس از سپری شدن آن مدت دو فرد توانان را مقایسه کرد و هر دو دسته را وادار بانجام همان کارهای مخصوص نمود و دید کودک تربیت شده مسلط تر و چابکتر از توأم دیگری است که پرورش نیافته است . پس از این آزمایش هر دو را در محیط مساعد گذاشت و مدتی نگذشت که کودک تربیت نیافته از لحاظ قدرت عمل در استعداد مورد آزمایش با کودک تربیت یافته کاملاً برابری میکرد .

این تحقیق میرساند که تأثیر تربیت در این استعدادهای ذاتی موقتی و گذران بوده و عامل اصلی و مؤثر واقعی همان رشد طبیعی است .

جرسایلد (۱) بین عده زیادی کودک که سنشان بین ۲ تا ۱۱ بود آشنائی را که از لحاظ سن و استعداد مساوی بودند مورد آزمایش قرار داد بدین نحو که عده ای از کودکان همسال و هم استعداد را در نظر گرفته یکدسته آنها را در امور عقلی و بدنی (مانند ماشین نویسی - توانائی در نشستن ، تداعی آزاد ، تشخیص الوان و گفتن نام آنها ، قدرت دست ، آواز خواندن) تربیت کرد و دسته دیگر را از این تربیت محروم ساخت . سپس برای سه ماه دسته تربیت شده را نیز آزاد گذاشت و ملاحظه کرد که بعد از این مدت دو دسته تربیت یافته و تربیت نیافته در هیچ قسمت اختلافی نداشتند مگر در قدرت دست و آواز خواندن . بعد از هفت ماه و نیم در قدرت دست نیز برابر شدند . در مورد آواز خوانی اختلافی فاحش حتی پس از چهارده ماه وجود داشت و معلوم نشد که این اختلاف تا کی باقی

خواهد بود . جرسایلد نتیجه میگیرد که اگر استعداد آواز تربیت صحیح نیابد ممکن است بمنتهای قدرت و سرحد کمال خود نرسد .
 بهر حال مطابق تحقیقات فوق باید گفت تأثیر تربیت موجب برتری و تفوق مدت کمی خواهد بود و رشد تنها عامل اساسی است . اما در ضمن باید متوجه بود که تربیت موجب ازدیاد دانش و سبب مهارت میشود و عدم پرورش خمودگی و رکود استعداد را باعث خواهد شد .

خلاصه

از آنچه گفته شد دانستیم که رشد پیوسته و منظم است نه اینکه بعقیده روسو و بعضی دیگر از يك دوره بدوره دیگر جهش مخصوصی داشته باشد . رشد در افراد بطور مختلف صورت میگیرد و بطوریکه وراثت ایجاب میکند ادامه می یابد ولی بطور کلی در همه در موقع طفولیت سرعت و دوره بلوغ آهسته سیر میکند و در حدود ۲۰ متوقف میشود .
 هوش و قدرت یادگیری تا حدود ۴۰ و ۵۰ سالگی نقصان فاحش نمی یابد .

فصل چهارم

رفتار و حرکات

استعدادهایی که جنبه اکتسابی نداشته و صرفاً مربوط برشد -
نورونهای دستگاه اعصاب و اتصالات سیناپسی است بنام انعکاسات و غرائز
معروفند .

چنانکه قبلاً گفتیم رشد بردو قسم است :

۱- رشد بدنی که شرح آن گذشت و این نوع رشد شامل نمو
عضلات و بزرگ شدن استخوانها و تکامل غدد و سایر اعضاء بدنی است .
البته درحالیکه بدن رشد میکند قدرت عمل عضلات نیز زیاد تر و مهارت
حرکات بیشتر میشود . اگر پرورش و سایر شرایط در مورد دو کودک يك
ساله که یکی درشت استخوان و دیگری ریز انهام است یکسان باشد ،
بطور مسلم آنکه استخوان بندی بدنش درشت تر و عضلاتش قویتر است
بهتر میتواند راه برود و بخزد و اشیاء را دستکاری کند (۱) .

۲- رشد دیگری که با نوع اول فرق دارد و ظاهری نیست ، در
واقع رشد درونی است که مربوط بتکامل اتصال سیناپس در سلسله اعصاب
مرکزی میباشد اعمال نتیجه شده از این نوع رشد را انعکاسات و غرائز
می نامند .

(۱) رجوع شود بکتاب روانشناسی برای دانشجویان تربیتی، چاپ

انعکاسات - حرکت انعکاسی ساده ترین اقسام حرکات موجود زنده است و نورونهایی که در آن شرکت میکنند بسیار معدودند. محرك در عمل انعکاسی معلوم و مشخص و عکس العمل آنی و معین است و بنا بر این با دانستن محركها میتوان عکس العملها را پیش بینی کرد. حرکات انعکاسی همواره ثابت و یکنواخت است و با آسانی قابل تغییر نمیباشد. در انسان قریب هفتاد حرکت انعکاسی وجود دارد که از لحاظ قابلیت تغییر با هم اختلاف دارند چنانکه بعضی قابل تغییر نیستند مانند انعکاس - مردمک چشم، و برخی تا اندازه ای تغییر پذیرند یعنی اراده و عادت میتواند تا درجه از ظهور آنها جلوگیری کند.

حرکات تنفسی و ضربان قلب و جریان خون و ترشح غدد و اعمال جهاز هاضمه و عطسه و سرخ شدن موقع خجالت همه جزء حرکات انعکاسی بشمارند. از آنجا که این قبیل حرکات تماماً خود بخود و اغلب بدون توجه از شخص صادر میشود ناچار تربیت را در آنها تأثیری نیست و دانستن آنها برای مربی چندان اهمیتی ندارد. بلی دانستن تأثیر و اهمیت غدد در موازنه شخصیت و هوش و عواطف برای مربی نهایت ضرورت دارد و باید بداند که کمی ترشح غدد در قی گاهی بکلی موجب تزلزل شخصیت فرد میشود و ممکن است کار را بجائی برساند که شخص حتی نام خود را هم فراموش کند، خوردن ویا تزریق ماده تیرکسین (۱) (با اجازه پزشک) عوارض مزبور را برطرف میسازد.

غرائز - غرائز اگرچه از لحاظ عملی که در بردارند از انعکاسات پیچیده تر هستند ولی در عین حال حد فاصل و مشخصی میان آن دو نمیتوان

قابل شد و حتی دسته‌ای از روانشناسان غرائز را مجموعه‌ای از حرکات انعکاسی میدانند و بهمین جهت برای تربیت تأثیر مهمی در آنها قابل نیستند. مثلاً میگویند غریزه خود بخود ظاهر میشود ولی طرز ظهور آن منوط بنوع محیطی است که غریزه در آن ظهور میکند، چنانکه تکلم امری است غریزی ولی عمل آن مربوط بمحیطی است که شخص در آن زیست مینماید، اگر در ایران باشد فارسی میآموزد و اگر در چین باشد چینی.....

برای تشخیص و امتیاز غرائز از استعداد های اکتسابی، دانشمندان خصائصی برای غریزه ذکر کرده‌اند، و از آن جمله است امتیازات ذیل :

۱- حرکات غریزی صرفاً از راه توارث منتقل میشود و نسبت مندلی در آن صادق است.

۲- جزء ساختمان ذاتی موجود است و در آن مشخصات آناتومیکی وجود دارد.

۳- اکتسابی نیست و بدون آموختن از موجود سر میزند.

دسته دیگر دو خاصیت ذیل را ذکر کرده‌اند :

۱- هرگاه حالات و حرکاتی در زمان تولد ظاهر شود غریزه است.

۲- هرگاه صنعتی در میان افراد یک نوع بطور یکسان بروز کند

جزء غرائز است.

دسته دیگر این نظریات را رد کرده و گفته‌اند یادگیری ممکن

است در دوره جنین صورت گیرد و بعلاوه چون شرائط محیطی در بسیاری از جهات برای کلیه افراد یکسان است ممکن است صفتی بدون اینکه غریزه باشد در میان کلیه افراد بطور یکسان ظاهر شود.

بنابراین در باره غریزه بین روانشناسان اتفاق آراء وجود ندارد

و بعضی از آنها اساساً در اهمیت غریزه و لزوم بحث در آن شك کرده اند و گذشته از این هر کس از لفظ غریزه چیزی می فهمد و این اصطلاح برای هر کس معنی مخصوص دارد و هر روانشناس ممکن است بنحوی از آن تعریف کند .

دانشمند معروف وودورث (۱) میگوید : « عقیده کسانی که بحث در غریزه را بدلیل اینکه جزء ساختمان ارثی موجود است زائد میدانند ، بکلی ناصوابست . زیرا اگر باین جهت از غریزه اسم ببریم از عواطف و انعکاسات نیز نباید بحث کنیم چه اینها هم جزء ساختمان بشر هستند . دلیل دیگر آنها نیز مبنی بر اینکه باره ای از صفات ذاتی را از کسبی نمیتوان کاملاً تشخیص داد قابل قبول نیست چه در اینصورت بحث از صفات کسبی نیز جایز نیست » .

پس بعقیده وودورث برای هر يك از اعمال و استعداد های بشر باید اصطلاحی بکار برد تا اولاً صفات ذاتی را از صفات کسبی تشخیص داده و در ثانی بین صفات ذاتی هم از لحاظ نوع عمل فرقی قائل شده باشیم و بهمین جهت از استعمال اصطلاحاتی مانند غریزه و انعکاس و عادت ناگزیریم .

تعریف غریزه را هم میتوان بدین ترتیب نمود که :

هر عملی که پس از تولد (یا اندکی پس از آن) ظاهر میشود و بین افراد یکنوع بنحو مشخصی عمومیت دارد و ظهور آن بدون یاد گرفتن و اکتساب باشد غریزه نام دارد .

تعریف فوق را میتوان با افزودن این خصوصیات کامل کرد که

رشد ذاتی در بروز غریزه مؤثر است و کنترل یا تربیت آن تا حدی امکان دارد و ممکن است از بدو تولد یا پس از تولد ظاهر شود . به علاوه غریزه شامل یک عده از حرکات انعکاسی است و حتماً بیش از یک حرکت انعکاسی دارد .

تقسیم بندی غرائز - علماء هر يك بر حسب تعریفی كه از غریزه کرده اند از آن تقسیماتی نموده اند و در اینجا بذكر چند تقسیم بندی معروف اكتفا میشود :

یکی از قدیمی ترین طبقه بندیها آنستكه غرائز را بر حسب فایده و غایت آنها تقسیم بندی نموده اند بدینقرار :

- ۱- غرائز مربوط بصیانت نفس كه شامل جنگجویی و تكاپوی در طلب غذا ، و تهیه مأوی و دودیدن و راه رفتن و غیره است .
- ۲- غرائز مربوط بصیانت نوع كه جفتگیری و علاقه بفرزند و غیره جز ، آن دسته بشمارند .

تقسیم بندی دیگر از وودورت سابق الذکر است بدین کیفیت :

- ۱- عكس العمل در برابر احتیاجات بدنی (تشنگی - گرسنگی - فرار - خستگی - خواب) .
- ۲- عكس العمل در برابر سایر افراد مانند بهم خو گرفتن ، علاقه بفرزند و غیره .

- ۳- عكس العملهای غیر مشخص از قبیل بازی - جنبش - از خود صدا در آوردن (تكلم) - خنده - دستکاری - خود نمائی - تسلیم شدن و غیره .

نورندايك از نه غریزه اسم هیبردكه مهمترین آنها عبارتست از

توجه باشیاء - کنترل بدنی - غرائز اجتماعی و غیره .

واتسن یازده غریزه از قبیل : تحصیل غذا تهیه مأوی - استراحت و خواب - بازی - شهوت جنسی - دفاع - حمله - و غیره ذکر میکند .
بطوری که ملاحظه میشود در عده غرائز و حتی در نام گذاری آنها وحدت نظر موجود نیست ولی با در نظر گرفتن کلیه این تقسیم بندیها میتوان موقتاً تقسیم بندی ذیل را پذیرفت .

۱- سازگاری عضوهای حسی در برابر محرکات .

۲- جستجو در بدست آوردن عکس العمل مناسب .

۳- عکس العملهای مربوط بصیانت نفس .

۴- جنبش و حرکات بدنی .

۵- ایجاد نواهای مختلف و تکلم .

۶- دستکاری .

اهمیت غرائز در تعلیم و تربیت - تمدن کنونی بشر بر روی تمایلات ذاتی اوساخته شده است . زیرا بشر حیوانی است اجتماعی و از کار کردن با دیگران لذت میبرد و از آنجا که بنهایی قادر بحمايت خود نیست با افراد دیگر می پیوند و بالنتیجه خانواده و قبیله و شهر و قشون و بحریه و غیره بوجود میآورد . و خلاصه این تمدن پیچیده کنونی جز نتیجه استرضای تمایلات ذاتی چیزی نیست . چون دوره رشد انسان طولانی و در واقع فرصت مناسبی برای یادگیری است لذا آموزشگاهها و سایر بنگاههای پرورشی بوجود میآورد . بنابراین اگر دوره رشدش کوتاه بود و بحالت انفراد بسر میبرد هرگز چنین تمدنی بوجود نمیآمد . از میان کلیه غرائز دو غریزه از لحاظ آموزش و پرورش حائز اهمیت فوق العاده است :

یکی غریزه دستکاری و دیگر غریزه تکلم .

غریزه دستکاری - تمایل ذاتی در دست زدن باشیاء در بشر بطور کلی و بخصوص در دوران کودکی بسیار قوی است . اگر چیزی را بکودك نشان دهند بلافاصله دست خود را برای گرفتن دراز میکنند و اگر كودك سخن گفتن آموخته باشد فوراً میگوید ' بده ببینم ' یعنی میخواهم آنرا لمس کنم . و دیدن و با دست در آن بررسی کردن در نظر وی یکی است . در اغلب موزه ها عبارت ' باشیاء دست نزنید ' نوشته شده است و افرادی مواظب هستند که کسی بآنها دست نزند . از همین جا معلوم میشود که این غریزه تاچه اندازه در انسان قوی است و از وظائف آموزش و پرورش است که بعد اعلی از این غریزه استفاده کند . یعنی برای یاد دادن حتی المقدور مواضیع را در دسترس دانش آموزان قرار دهد و تا آنجا که ممکن است باید درس را از جنبه نظری خارج کرد و صورت عملی بآنها بخشید و نیز باید سعی شود که درس را جنبه خارجی و عینی دهند . اشکال و سطوح و احجام را باید با تخته و مقوا برید و در دسترس کبودگان قرار داد . حساب و چهار عمل اصلی را با استفاده از چرتکه و نخود و لوبیا و غیره آموخت . ادراك صافی و زبری و برجستگی - چنانکه سابقاً گفته شد مربوط بچشم نیست ، بلکه نتیجه تجربه و دستکاری است . در مدارس ممالك مترقی و بخصوص در كودكستان و دبستان از این غریزه بعد اعلی استفاده میکنند . البته تا این روش در مدارس ما معمول نگردد آنطور که باید كودك از دروس برنامه استفاده نخواهد کرد .

غریزه تکلم - هر طفل سالم طبیعی نواهایی از دستگاه صوتی خود بیرون میدهد . عده این نواها در ابتداء زیاد و غیر مشخص است و منظور

و مفهوم معینی را در بر ندارد ولی بتدریج که رشد زیادتر میشود و کودک تجارب بیشتری اخذ میکنند از نواهای مبهم کاسته شده و بصورت کلمات معنی دار درمی آیند . همین نواهای مبهم پایه تکلم است و محیط در نوع زبانی که کودک باید بدان تکلم کند تأثیر دارد . مثلاً اگر طفل در محیطی باشد که افراد آن محیط بدو زبان تکلم میکنند ناچار دو زبان خواهد آموخت . اینجا است که آموزش و پرورش باید از این استعداد یسا غریزه استفاده کند و از همان اوان کودکی کودک را بسخن گفتن صحیح وادارد . تنها تربیت دو غریزه مذکور کافی نیست بلکه سایر غرائز نیز باید مورد توجه مربیان قرار گیرد و همدوش بدوش هم پرورش و تکامل یابند و تلطیف شوند .

غرائز اجتماعی کودکان نیز باید با ایجاد کارها و انجمنها و بازیها و ... پرورش یابد و کودک بهمکاری و اشتراك مساعی با سایرین عادت کند و از خود خواهی و خود پرستی بیش از اندازه بکاهد و فداکاری و گذشت در راه دیگران را عملاً بیاموزد .

تشخیص غرائز و اهمیت هر يك و مواقع بروز آن ، و اینکه هر کدام تا چه حد قابل تربیت هستند از وظائف حتمی مربی است و چون پرورش در تکامل و تلطیف بسیاری از آنها مؤثر است میتوان دسته ای را تقویت کرد و از افراط بعضی جلوگیری نمود .

عواطف

در زمینه موضوع عواطف تحقیقات دامنه داری بعمل آمده است از قبیل اینکه :

۱ - حالات مختلف عاطفی با تظاهرات جسمی و آثار بدنی (مانند تغییرات درونی ، کشش عضلات ، ازدیاد ضربان قلب ؛ فشار خون و غیره) چه نسبت و ارتباطی دارد ؟ و هر نوع عاطفه ای چه نوع حرکات و تغییراتی را ایجاد میکند ؟

۲ - عواطف تا حد چه ذاتی است و تا چه میزان کسبی - وجه مناسبانی با یادگیری دارند ؟

همچنین علماء برای اندازه گیری تغییرات بدنی توأم با عواطف بآزمایش های فراوان پرداخته اند ولی تا کنون آنطور که باید در این راه توفیق نیافته اند یعنی هنوز نمیتوان صرفاً از روی این تغییرات میان عواطف مختلف مانند خشم و ترس و خوشی و غیره تفاوت قائل شد .

دسته ای از علماء بواسطه ملاحظه اقوال مختلف درباره عواطف از کشف قواعد آن بکلی مأیوس شده و صلاح در آن دیدند که اصطلاحاتی از قبیل ترس و خشم و خوشی و عشق و غیره که مجموعاً عاطفه نام دارد از روانشناسی خارج شود ، همچنانکه روانشناسان قبلی که روح و قوای ذهنی را از قلمرو روانشناسی خارج ساختند اما قبل از مبادرت بدینکار یعنی طرد ساختن مبحث عواطف از روانشناسی لازمست تحقیقات و تفحصات بیشتری در زمینه آن بکار رود تا شاید این معما نیز گشوده شود و اتفاق آرائی بین روانشناسان بوجود آید و نتایجی مثبت و یقین بخش حاصل گردد.

بهر حال در مطالعه عواطف دو روش عمده ذیل معمول است :

۱ - مشاهده حالات عاطفی دیگران در موقعیت های طبیعی زندگی
روزانه (مشاهده خارجی) - با این روش با دقت هر چه تمامتر در حالانی
مانند خنده و گریه و خشم و ترس و همدردی عده کثیری مطالعه نموده
و یادداشت های دقیقی از موقعیتی که کودک با آن مواجه میشود و عکس العملی
که در برابر آن مینماید و تغییرات رفتاری که در او ایجاد میشود و آثار
بعدی که بر آن مترتب است بدست آورده اند (۱).

با اینکه دقت این روش از روش آزمایشی (که در آزمایشگاه
صورت میگیرد و تنها تصویر موقتی ولی کاملاً دقیق از حالت عاطفی بدست
میدهد) کمتر است ، معینا اطلاعات گرانبائی بدست داده است البته
نتایجی که از مشاهده کودکان خردسال بدست آمده بیشتر مقرون به صحت
است چه آنها طبیعی تر پاسخ نشان داده اند .

۱ - بطوری که در بالا گفته شد درباره عواطف نظریات مختلف از طرف
دانشمندان اظهار شده و هر دسته عواطف را از نظر خاصی مورد بحث قرار داده
و تقسیماتی از آنها کرده اند . در اینجا از باب نمونه نظریه کسانی که پایه عواطف
را اعمال فیزیولوژی میدانند با خلاصه ذکر میشود :

چنانکه گفتیم در عکس العملهای غریزی عضلات منقبض که با استخوان
بندی اتصال دارند دخالت میکنند و این غرائز عبارتند از گرفتن و دستکاری
کردن و رها کردن شیی و نگاه کردن و گوش دادن و سازگار کردن عضو ای
حسی و گریه کردن و خندیدن و تکلم و راه رفتن . از بعضی عکس العملهای دیگر
این بحث شد و گفتیم که در این نوع عکس العملها که حرکات انعکاسی موسوم است
یک یا چند سلول عصبی حرکت دارند . اما بقیر از این دو دسته عکس العمل ،
موجود زنده حرکات و اعمال دیگری نیز دارد که نه مستقیماً نتیجه دخالت عضلات
منقبض است و نه تنها ناشی از فعالیت یک یا چند نورون میباشد .

این عکس العملها عبارتند از : ۱ - عکس العمل عضلات صورت که در

۲ - روش دوم مطالعه شخص است در حالات عاطفی خود (مشاهده داخلی) بوسیله این روش اشخاصی در حالت عاطفی خود غور و تحقیق و تأمل میکنند و نتیجه مطالعه خود را گزارش میدهند.

روانشناس آن گزارشها را با دقت ثبت میکند و افراد مختلف را مورد مقایسه و سنجش قرار میدهد. در عین اینکه منکر فواید این روش نمیتوان شد، باید توجه داشت که همان عیبهای روش داخلی را دارد یعنی اطمینان کامل بصحت ودقت گزارشها نیست ولی با وجود این نقص فائده آن بسیار است و در مورد کودکان بزرگسال و اشخاص بالغ باید بکار رود.

بطور کلی اصطلاح عاطفه بحالتی اطلاق میشود که عناصر عمده آن بکی کیفیتی انفعالی است و دیگری نیروی محرکه ای برای کار و عمل. و بنابراین هر حالت عاطفی کم و بیش با تغییرات عمیق یا جزئی بدنی همراه میباشد.

موقع حالات نرس و خشم و نفرت ظاهر میشود . ۲ - عکس العمل عضلات صاف که موجب تغییر اعمال معده و روده و شرايين است ، ۳ - عکس العمل غدد آندکراین (لغز داخلی) که موجب ترشحات داخلی میگردد .

در فصل رشد از سلسله اعصاب باختصار بحث کردیم و فقط از سلسله اعصاب مرکزی که شامل نخاع شوکی و نخچه و بصل النخاع است بحث شد . اماعلاره بردستگاه مرکزی اعصاب ، يك عده از دژبیها (گانگلیون) نیز وجود دارند که نورونهای آنها بعضی غدد و عضلات صاف بغير اتصال می یابند و بمنزله مراکز عصبی برای يك سلسله اعمال هستند . نورونهای این مراکز بر اثر اتصال سیناپسی با نورونهای محرك دستگاه مرکزی اعصاب اتصال دارند . این قسم ارتباط و اتصال عصبی را دستگاه مستقل عصبی ۱ - دستگاه اتی نومی گویند و از این جهت این نام را بر آن نهادند که بسیاری از غدد و عضلات صاف

باید توجه داشت که عواطف هیچگاه بحالت بسیط و ساده بروز نمیکند یعنی نمیتوان گفت فلان حالت صرفاً ترس است و فلان حالت تنها خشم است، بلکه هر عواطفه‌ای مغالوط و ترکیبی است از ادراکات و افعلات گوناگون نه اینکه سالتی خالص و عنصری واحد باشد. بنابراین تقسیم‌بندی عواطف و نامگذاری هر یک برای سهولت مطالعه است والا در عالم واقع این تجزیه و جدائی وجود ندارد و در هر حالت عاطفی کم و بیش عواطف دیگر را نیز میتوان یافت.

عواطف کودک نو زاد - دراینکه کودک نو زاد دارای چه عواطفی است هنوز نمیتوان بطور قطع سخن گفت و علماً را در این باب هنوز وحدت رأی حاصل نشده است و بطور کلی این موضوع با دو روش مغایر که ذیلاً شرح داده میشود مورد تحقیق قرار گرفته است :

بدون اینکه دستور را مستقیماً از دستگاه مرکزی دریافت دارند از این دژبی‌ها میگیرند و عکس‌العمل را از خود ظاهر می‌سازند. حرکات موزون و خود بخودی دستگاه گوارش و ترشحات داخلی و جریان خون و غیره که بطور مستقل صورت میگیرد نتیجه عمل همین دستگاه اتونومی میباشد. اما باید دانست که این دستگاه استقلال کامل ندارد، و اعمالش بدون دخالت سلسله اعصاب مرکزی نیست بلکه چنانکه دیدیم بوسیله اتصالاتی سیناپسی با سلسله اعصاب مرکزی ارتباط دارد و شاید بتوان گفت که این دژبی‌ها مراکز محلی یک دستگاه کل هستند که در عین حال سازمانی مخصوص بخود دارند.

دستگاه عصبی مستقل به قسمت متمایز که هر یک دارای نورونهایی است تقسیم میشود بدینقرار :

- ۱- ناحیه کرایوم (Cranium) که بوسیله دژبی‌ها با قسمت بالای نخاع شوکی و بصل نخاع اتصال دارد.
 - ۲- ناحیه ساکروم (Sacrum) که با قسمت پایین نخاع شوکی
- مستقیم دارد.

یکی آنکه عکس العملهای نوزاد را در برابر تحریکاتی که موجب بروز عاطفه میشود مورد مشاهده و مطالعه قرار دهند و از حرکات و تظاهرات و عکس العملها و صدهای او یاد داشت بردارند. این تحریکات فی المثل عبارتست از سوزن زدن بپن کودک (برای ایجاد تألم و خشم) - پرتاب کردن او در هوا (برای ایجاد ترس) - گرفتن او در آغوش و گرم کردن او (برای ایجاد خوشی) .

دیگر آنکه تجارب کودک کی اشخاص بزرگ را بوسیله تحلیل روحی در صفحه وجدان ، حاضر کنند . بعضی مدعی هستند که بوسیله این روش حتی تجارب روز های اول تولد را هم ممکن است در ذهن احیاء کرد . ولی از آنجا که رشد سلسله اعصاب کودک هنوز تکامل نیافته است این ادعا قابل قبول نیست .

بنابراین ناچار برای تحقیق حالات عاطفی کودکان باید روش اول را بکار برد .

۳- ناحیه سپاتی (Sympathy) که با نواحی وسطای نخاع مربوط است .

ناحیه گرانوم و ساکروم از لحاظ آناتومی با هم مختلف و از نظر عمل مساوی هستند و عمل این دو ناحیه همیشه مقایر با عمل سپاتی است - بگونه ای که های درونی و غدد و عضلات صاف ، از طرفی نوروهای ناحیه سپاتی و از طرف دیگر نوروهای ناحیه ساکروم یا گرانوم میرسد - نوروهای ناحیه سپاتی در یک عمل بخصوص تحریکات معلومی را تشبیه میدهند در صورتیکه نوروهای ناحیه ساکروم و گرانوم در همان عمل تحریکات مخالف را موجب می گردند . مثلا از باد ضربان قلب بوائز عمل نوروهای ناحیه سپاتی است ولی گرانوم در کم شدن ضربان قلب تاثیر دارد .

همچنین ناحیه گرانوم اعمال عضلات دستگاه گوارشی و قسمت بالای روده ها را و ساکروم قسمت پایینی روده ها و نواحی سفلی را تشبیه میکند

از آزمایشهایی که در زمینه عواطف کودکان بعمل آمده نتایجی مختلف و بلکه متضاد بدست آورده اند بطوری که جمعی را عقیده بر آنست که کودک نوزاد در برابر هر گونه تحریکی که ممکن است موجب بروز عاطفه‌ای شود حساس و منفعل نیست ولی همین تحریکات ، چندی بعد بر اثر تکامل رشد ، انفعالاتی در وی تولید میکند . دسته‌ای دیگر برعکس معتقدند که نوزاد دارای حالات انفعالی شدیدی از قبیل تألم و خشم و وحشت و حتی عشق و حیا میباشد .

چنانکه ملاحظه میشود عقیده ایندو دسته نقطه مقابل یکدیگر میباشد و عقیده هر دو افراطی است . اما محققین معتدل و بیطرف از تجارب خود باین نتیجه رسیده‌اند که بطور کلی عواطف نوزاد از لحاظ شدت و ضعف با عواطف کودکان بزرگتر تفاوت فاحش دارد . مثلاً کودک نوزاد در برابر درد کمتر از کودکان بزرگتر حساس است و سوزن زدن که در اشخاص بزرگ و حتی کودکان خرد سال موجب عکس العمل است ، در نوزاد

در حالیکه همان عمل این قدمتها در نتیجه ناحیه میانی است پس بطور کلی اگر گراپوم یا ساکروم فعالیت را زیاد کنند میانی آن فعالیت را کم میکند و بالعکس . بهین ترتیب میانی اعمال ناحیه گراپوم و ساکروم را کنترل میکند و ناحیه گراپوم و ساکروم میانی را .

یکی دیگر از خصائص کار دستگاه اتونومی آنست که دستگاه میانی با اینکه به‌واسطه پیچیده و معغم است جریان عصبی را تقریباً بکلیه عضلات صاف و غده بدن میرساند و در عمل آن نوعی وحدت حکمرانست و اگر چه تعریف مختصر باشد تأثیرش کلی و عمومی است و با اینکه گراپوم و ساکروم دو عمل با میانی متفاوت دارند هیچگاه بطور ثابت با هم کار نمیکنند بطوری که ممکن است این دو ناحیه در بعضی اعضاء عکس العمل شده تولید کنند و در بعضی دیگر عکس العمل ضعیف . علاوه بر این توجه داشت که در همین اینکه فعالیت عضوی

بی اثر و یا لااقل کم اثر میباشد این عدم حساسیت یا کمی حساسیت كردك نوزاد در مقابل درد منحصر بساعات و روزهای اول زندگی نیست بلکه گاهی تا چند ماه بطول می انجامد و ندره ممکن است تا چند سال ادامه یابد. چه اعمال جراحی و آلامی که موجب ناراحتی و احساس درد شدید در اشخاص بزرگ میشود غالباً برای کودکان قابل تحمل است اگر چه تشدید درد و رنج در بزرگسالان تا حدی مربوط بتوحش و توهم میباشد، چون كودك تجربه قبلی ندارد بیشتر از بزرگسالهای بتحمل درد توانائی دارد. همچنین نوزاد در نخستین روزهای زندگانی در برابر تحریکاتی که بعد ها موجب حالت ترس در او میشود تقریباً عکس العملی نشان نمیدهد. مثلاً یکی از دانشمندان نوزادانی را که سن آنها از یکماه کمتر بوده یکی یکی بالای سر خود نگاه داشته و ناگهان باندازه یکمتر بیابین

مستقل و بدون کنترل دستگاه مرکزی صورت میگیرد ممکن است تحریکات عصبی ای که از دستگاه مرکزی میآید در این نوع فعالیتهای عضوی تأثیر داشته باشد مثل اینکه تحریکات دستگاه مرکزی موجب ازدیاد تحریکات سهپانی میشود و تحریکات دیگر آن در کمی یا زیادی تمام یا جزئی از فعالیت ناحیه کرایوم و ساکروم دخالت دارد. مثلاً صدای مهیب، ضربه درد آور، قلقلك، شنیدن کلمات توهین آمیز ممکن است موجب ازدیاد فعالیت یکی از نواحی اتونومی شوند و با اینکه اینگونه تحریکات خارجی (صدای مهیب و ضربه درد آور و غیره) لازمه بکار انداختن اندامهای داخلی و عضلات و غدد نیستند معذلك در کمی یا زیادی و یا تحریف اعمال این اندامها مؤثر واقع میشوند و این تغییرات اعمال درونی عضلات صاف و غدد ممکن است شدید باشد یا ضعیف و علت آنها یا ذاتی و بر اثر اتصال دستگاه مرکزی و یا کسبی و بر اثر تجربه است.

چنانکه سابقاً گفته شد اعضای درونی و کلیه عضلات و پوست بدن و سایر بافتها حاوی عضوهای حسی و اعصاب احساسیه میباشد و تغییرات و فعالیتهای این اعضاء بواسطه این دریافت دارندگان است یعنی بر اثر این اعضاء فعالیتی در

انداخته و مجدداً او را گرفته است. بسیاری از کودکان به چوچه گریه یا حرکات دیگری که حاکی از ترس باشد از خود ظاهر نساخته اند. در آزمایش دیگر ملاحظه کرد که بعضی صداهاى قوی، حالتی شبیه بترس در اطفال نوزاد ایجاد میکنند ولی بسیاری از صداهاى مهیب دیگر که بعد ها موجب ترس آنان میشود در آنها ایجاد ترس نکرده است. برای آزمایش خشم، کودکانی را که سنشان از سه هفته کمتر بوده مورد آزمایش قرار داده اند. مثلاً با فشردن منخرین مانع نفس کشیدن آنها شدند و از حرکت طبیعی و آزادی دست آنها جلوگیری نمودند و ملاحظه کردند که بسیاری از آنها مبارزه و مقاومت و عکس العملی که دال بر بروز حالت خشم باشد از خود نشان ندادند.

البته عکس العمل آشکار را - چه در مورد اشخاص بزرگ و چه در باره کودکان - دلیل فقدان حالت انفعالی نمیتوان دانست و آنچه از این

موجود زنده ایجاد میشود و در نتیجه موجود را احساس دست میدهد یا به عبارت دیگر درک میکند. هر اندازه تغییرات در اعمال بدنى بیشتر باشد بهمان اندازه احساس که حاصل میشود صریحتر و آگاهی موجود نسبت به حرکت زیاد تر است. مثلاً انسان از اعمال اعضائی که عملشان بطور ملایم و آرام و طبیعی صورت میگیرد تقریباً بیخبر است و در واقع انجام گرفتن آنها را احساس نمیکند (تنفس - جریان خون - عمل قلب - عمل هضم - اعمال پوست و عضلات و غیره) - ولی اگر خود را متوجه این اعمال نماید بسیاری از علائم و حرکات آنها را درک میکند. همچنین اگر جزئی تغییرى در حرکات و اعمال آنها پدید آید (درد، خستگی، پر خوری، گرسنگی، سوء هاضمه، استفراغ، خفگی، ضربان شدید قلب) فوراً ذهن با انجالات آگاهی حاصل میکند و این نوع آگاهی را انفعال یا (Feeling) گویند و این مرحله پس از احساس صورت میگیرد یعنی در واقع وقتی احساس (Sensation) عمیق شد و درک حاصل گردید افعال بلافاصله صورت میگیرد: دانشمند معروف ویلیام جیمس (۱۸۸۴) و دانشمند دیگر کارل لایب

آزمایشها معلوم میشود اینستکه استعداد كودك برای بروز حالت افعالی در موقع تولد مطابق و متناسب با رشد عضو های حسی و اندامهای حرکتی اوست نه اینکه به پیچوجه عاطفه ای در او موجود نباشد .

بر حسب تئوری مكتب تحلیل روحی ناسازگاری های عاطفی در زندگانی اشخاص بزرگ از آنجهت است که در موقع ولادت تجربه تلخ و دردناکی از تغییر محل خود دارند ولی این عقیده بابیانی که در بالا ذکر شد بافسانه شبیه تر است تا بیک نظریه علمی . مخصوصاً یکی از روانشناسان ، کودکان سه و چهار ساله را که تولد بعضی دشوار و از بعضی دیگر طبیعی بوده از لحاظ ترس مورد مطالعه قرار داده معلوم ساخت که اختلافی بین آنها وجود ندارد .

(Carl Lange) بر حسب مشاهدات و تحقیقاتی چنین نتیجه گرفته اند که آنچه را ما معمولاً عواطف مینامیم مانند (ترس - خشم - لذت) در اصل یکدسته از احساسات پیچیده اند که منجر به تغییرات کلی در بدن میشوند - تغییرات عمومی و کلی در پوست و عضلات و بخصوص در غدد و عضلات صاف و اعضای درونی بقدری صریح و شدید است که حالت هیجانی و بهم خوردگی در تمام بدن ایجاد میکند و البته این حالت هیجانی 'بر اثر تحریکات عصبی است که از عضوهای حسی به تمام ویا قسمتی از بدن میرسد . این نظریه بنظره جدید لایک موسوم است . باید متوجه بود که کلمه عاطفه به تحریکات پیچیده که نتیجه شده از احساسات عضوهای حسی است اطلاق میشود نه بهود فعالیت بدن . در واقع عکس العمل بدنی نخستین مرحله و یا پایه عاطفه است ولی خود عاطفه مخلوطی است از احساسات پیچیده که بر اثر تحریک هزاران عضو های حسی بوجود میآید .

عاطفه را باید با انفعال ساده (گرسنگی - تشنگی - سوختن و غیره) فرق گذاشت و نیز نمیتوان عاطفه را با احساس کلی و عمومی مثل خستگی و تب و نوبه و امثال آنها اطلاق کرد اگرچه دسته اخیر تا حدی بی شباهت به عاطفه نیستند ولی يك حالت عاطفی مانند ترس و خشم تأثیرش بر مراتب کلپتر و پیچیدگیش بدرجات بیشتر و تجربه و تحلیل آن مشکلتر است - عواطف تغییراتی را در بدن

رشد کلی و عمومی عاطفه - رشد عاطفه در دوران طفولیت و کودکی با رشد جسمی و عقلی کودک کاملاً بستگی دارد در اوایل زندگی نظر باینکه استعداد های درونی کودک هنوز رشد حقیقی خود را نیپیموده و محدود است بسیاری از موقعیتها که بعداً موجب بروز عواطف مختلف در او میشود فعلاً عاطفه ای در او تولید نمیکند . برر نسبت که رشد زیاد تر و عضو های حسی او در برابر تحریکات عالم خارجی دقیقتر شود بهمان نسبت قدرت در یافت لذت والام او زیادتر میگردد . قدرت حواس علاوه بر اینکه مستقیماً در تکامل عواطف تأثیر دارد در تشخیص و ادراک و تعقل کودک نیز مؤثر است و هر چه قدرت فهم و درک زیاد تر شود کودک از ماهیت حوادثی که موجب بروز عواطف میشوند بهتر مسبوق میشود . بالاخره با رشد معانی و مفاهیم و ازدیاد نیروی تخیل و تفکر زندگانی عاطفی کودک از حالت بدوی و ابتدائی خارج شده جنبه خیالی عقلی و ارزشی پیدا میکند .

ایجاد می کنند که بسوار کلی و شامل تمام بدن و بخصوص شامل تغییرات در عضلات صاف و غدده که کنترل آنها در زیر نظر دستگاه اتونومی است میباشد و تا وقتی که حالت بهم خوردگی کلی در بدن بصورت فوق نهاشته باشد و دارای ملائمت مانند برهم خوردن نظم تنفس ، و لرزش اندام ، و ازدیاد ضرباه قلب ، و سرخ شدن و یا پریدگی صورت ، و پائیختن افتادن معده ، و فشار در شرائین و سایر تغییرات احشائی و درونی نباشد بآن عاطفه نتوان گفت - احساساتی که در عاطفه دیده میشود نتیجه تغییراتی است که از عضو های حسی و عضلات مخطط و اندام های درونی بوجود میآید :

در موقع بروز عاطفه در وضع بدن بطور کلی تغییری ایجاد میشود مثل اینکه در موقع ترس بدن سیخ میشود ، در هنگام غم افتاده بالاخره در موقع غرور هیکل برآمده است (می گویند شخص باد کرده است) - نظامرات عاطفی

همچنین طرز نمایش دادن و ظاهر ساختن عواطف نیز بموازات رشد عقلی و جسمی تغییر میپذیرد. در اوایل ولادت اغلب، آثار بدنی عواطف، بخش و غیر مشخص و ناموزون است ولی بتدریج که کودک بزرگتر میشود حرکات و اعمال او نیز بیشتر جنبه اختصاصی پیدا میکند و آثار جدیدی از او ناشی میگردد. وقتی قدرت عمل کودک زیادتیر شد کم کم در می یابد که برای استرضای طبیعی و کامل انفعالات او موانعی در عالم خارج وجود دارد و چون بواسطه وجود مانع از ارضای عواطف بطور مستقیم و طبیعی عاجز است، ناچار راه غیر مستقیم پیش میگیرد. البته پیش گرفتن راه غیر مستقیم و غیر طبیعی در مقابل تحریکات خفیف است اما اگر تحریکات بسیار قوی باشد تظاهرات عاطفه نیز بنحو طبیعی و مستقیم ظاهر میشود.

در وضع چهره بیشتر کلیت دارد و بهمین مناسبت است که دسته ای گفته اند تغییرات چهره در موقع بروز عاطفه غریزی است و چنانکه بعضی مطالعات نشان داده است بسیاری از تغییرات صورت کودکان در موقع بروز عاطفه بهمان نحو که در اشخاص بزرگ دیده میشود بوقوع می پیوندد - عده ای می توانند حالات مختلف عاطفه را از وجنات و تغییرات قیافه تشخیص دهند. البته بشر بزودی می آموزد که از تظاهرات عاطفی که بخصوص در چهره تولید میشود، جز گیری کند و حتی در بعضی مواقع تظاهراتی مخالف با تظاهرات معمولی عاطفه ای از خود نشان دهد چنانکه در موقع غضب یا تأثر می خندد - بهلاوه بسیاری از تظاهرات عاطفی بخصوص تغییرات قیافه بر اثر معاشرت و مطالعه در دیگران کسب میشود و بنابراین نمیتوان گفت که کلیه تظاهرات عاطفی ذاتی است بلکه باید در نظر داشت که محیط در تغییر و تبدیل آنها دخالت دارد. نشان دادن دندانها و سایر تظاهرات عاطفه خشم و غرغر کردن حیوانات ممکن است اعمال غریزی باشند که در موجود برای ترساندن رقیب کم جرأت ذاتاً وجود دارد و این حرکات باعث آن میشود که طرف در اعمال خود تغییر دهد - مثلاً گربه ای که از سگ ترسیده فوراً حالت

خشم - اگرچه نوزاد در دو سه روز اول حیات در برابر تحریکاتی که ممکن است موجب خشم گردد متأثر نمیشود ولی این حالت برای مدت مدیدی ادامه نمی‌یابد و بزودی طفل بر اثر جلوگیری دیگران از حرکات بدنی او خشمگین میشود و با حرکات و تقلاها و تغییر قیافه خشم خود را بمنصه ظهور میرساند و بهر نسبت که در مراحل رشد و تکامل بالاتر رود در مقابل این قبیل ممانعت‌ها و همچنین در مقابل جلوگیری از استرضای امیال و خواهشها یا بطور کلی در مقابل هر امری که بحیثیت و آزادی و شخصیت او لطمه وارد سازد خشمناک میگردد.

استعداد کودکان در بروز عاطفه خشم یکسان نیست و اگر چه هنوز این مطلب از روی تحقیق و بطور دقیق معلوم نشده لیکن شواهد و دلائل چندی حاکی است که برخی از کودکان برای بروز خشم مستعدتر هستند تا دسته‌ای دیگر و قدر مسلم آنست که مقدار اندازه تحریکاتی که موجب برانگیختن خشم میشود در کودکان مختلف است. مثلاً کودکانی هستند که لباسهای غیر متناسب که مانع آزادی و حرکات آنهاست پوشیده

دفاعی بخود میگیرد و با تغییر شکل دادن هیكل خود مثل اینکه میخواهد بسک . بفهماند که برای دفاع و مبارزه حاضر است - یا در مورد انسان ، ریشخند و تحقیر و بی‌اعتنائی موجب تغییر در رفتار و اعمال دیگران میشود - تبسم یا افسردگی سبب دعوت دیگران بطرف خود است - گویند باز شدن حدقه چشم زیادتیر از حد معمول در موقع تعجب از آنجهت است که میدان دید شخص زیادتیر گردد - بهم رفتن چشمان در موقع خشم و اخم کردن برای آنستکه در موقع - ماله تمرکز بیشتر باشد - آهسته نفس کشیدن شخص در موقع ترس برای بهتر شنیدن است ، چنانکه حیوانات گوشها را بهمان جهت تیز میکنند .

پس تظاهرات عاطفی سازگاری عضوهای حسی و امری غریزی است و بهمین دلیل از نسلی بنسل بعد انتقال مییابد و در انسان بر اثر زنده گی اجتماعی

و غالباً از خستگی فراوان و ناراحتی و کم خوابی و تأدیب و شکنجه اطرافیان در فشار بوده معهذا دیرتر خشمناک شده اند و نیز کودکانی هستند که آزادانه و راحت زیست میکنند ولی زود تر غضبناک میشوند . هر اندازه استعداد کودک زیاد تر و فکر آ بالغتر شود برای بروز خشم نیز مستعدتر خواهد بود .

اعمال غلط و نقص بدنی و زشتی قیافه کودک که از طرف بزرگتر ها مورد انتقاد و استهزاء قرار گیرد ، سربسر گذاشتن و دست انداختن او ، وادار ساختن او بانجام تکالیفی که فوق طاقت توانائی اوست ، مقایسه کردن او با دیگران ، سرزنش و توبیخ کردن ، همه باعث خشم و غضب کودک است و تکرار این عوامل خشم پایدار و مزمنی نسبت بوالدین و آموزگاران در او ایجاد میکند .

در اوایل زندگانی حرکات همراه با خشم صرفاً جنبه تقلا و جنبش دارد و در حقیقت منظوری در آنها ملحوظ نیست ولی دیری نمی باید که

تغییر شکل داده است در صورتیکه در حیوانات یا اقوام بدوی بهمان صورت اولیه وجود دارد -

در موقع بروز عواطف علاوه بر تغییرات ظاهری تغییرات درونی نیز بوجود می پیوندد - در تغییرات ظاهری چون اولاً عضلات مخطط دخالت دارند و ثانیاً ممکن است آنها را بهمنضیات وقت تغییر داد ، مسلم میشود که دستگاه اتونومی در عمل آنها ذیبدخل نیست - حال برگردیم بهتغییرات درونی که اولاً عمل آنها مهمتر و ثانیاً دستگاه اتونومی اعصاب در آنها دخالت دارد -

توس و خشم و سایر عواطف قوی عواطفی هستند که با تغییرات درونی همراه هستند و بر اثر تحریک یک یا چند اوردن سمپاتی بوجود می پیوندد .

تغییرات درونی بسیار مهم است و در تمام اعضای درونی صورت میگیرد اگر بگربه ای غذائی مخلوط با یوسمون (بیمهوت حاجب ماوراء است) بخورایم

این حرکات موزون و معنی دار شده مستقیماً بمنظور مخالفت با مانع و رفع آن بکار می افتد و گاهی منظور از آن حرکات خشمناک ساختن و ترساندن دیگرانست مانند پاره کردن لباس و شکستن در و شیشه و امثال آن. چون حرکات و الفاظ همراه با خشم غالباً با اوضاع و مقتضیات محیط و اجتماع متناسب نیست و ترس و حیا معمولاً از ارضای کامل غضب جلوگیری میکنند کودک ناگزیر بنحو غیر مستقیم باسترضای حالت خشم خود میبردازد و آنرا بصورت خیالات واهی درمیآورد یا در خود میفشرد و باصطلاح «بخود می پیچد» و «دندان روی جگر میگذارد» در بعضی اشخاص خشمهای مزمن تغییر شکل میدهد و بصورت قساوت و بیرحمی شدید یا دزدی و حمله بد دیگران و سایر اعمالی که منافای اخلاق و مخالف قوانین اجتماعی است در میآید.

و او را در برابر دستگاه اشعه مجهول قرار دهیم خواهیم دید که معده گربه با حالت موزونی مشغول حرکت است - حال اگر سگی را با نشان دهیم گربه فوراً خشمناک میشود و بر اثر این حالت عاطفی معده او از فعالیت می افتد - هرچه درجه خشم زیاد تر باشد کم شدن حرکت معده بیشتر است - مثلاً تجربه نشان داده که ترشح عصیر معدی که تقریباً ۷۰ سانتیمتر مکعب است گاهی به ۹ سانتیمتر میرسد و گاهی هم در مواقع بروز عاطفه بسیار شدید قطع میشود و اختلال کلی در دستگاه گوارش رخ میدهد -

علت این تغییر وفایده آن اینستکه در نتیجه از کار افتادن دستگاه گوارش انرژی و قدرت بیشتری در موجود ایجاد میشود یعنی انرژی که برای هضم غذا بکار میرود بمصرف دفاع میرسد -

با عاطفه ترس تغییراتی همراه است و این تغییرات نتیجه رها شدن اعصاب صدماتی است - مثلاً :

۱- ضربان قلب سریعتر میشود و شرايين ناحیه شکم انقباض حاصل میکنند و بالتبقیه مقدار زیادتری خون بسایر قسمتهای بدن بورزیده پوست و عضلات مخطط و مفرورین می رسد -

در مراحل اولیه مقاومت کودک در مقابل موانع بصورت مقاومت منفی و اکثر اوقات بدین کینه جوئی است و عمقی ندارد و تنها تظاهر آن عدم اطاعت و بی اعتنائی است . اما باید متوجه بود که این مرحله درره آزمایش کودک گست و ممکن است بی اطلاعی و بی اعتنائی پدران و مادران باین مسأله موجب عمیق شدن حالت خشم و ایجاد کینه درونی شود و چون قدرت عقلی کودک زیاد نیست باید از همان اوان طفولیت در برابر این نوع اعمال و خود رأیی او ایستادگی کرد و مانع آن شد که کودک بدخواه خود رفتار کند و خود رأی و خود سر و از خود راضی بار آید . باید طفل قبول و اطاعت دستور بزرگترها را عملاً بیاموزد و در برابر ناملایمات و موانع بزودی خشمگین نشود بلکه با عقل و تدبیر و از روی متانت و حوصله در صدد رفع موانع و حل مشکلات برآید .

بهر حال خشم عاطفه ای است سخت و خطرناک و نباید از حدودی

۲- انقباض شرایین و ازدیاد عمل قلب موجب فشار خون شده و بهین مناسبت اندامهایی که جریان خون در آنها زیاد تر میشود قدرت بیشتری پیدا میکنند.

۳- ریتم نیز بر فعالیت خود می افزایند و تنفس عمیق و سریع میشود.

۴- تعریق پوست بدن هم تشدید می یابد تا حرارت زیادی خارج شود .

۵- الیاف عصبی ناحیه سمپاتی ، غدد آدرنال را تحریک کرده برترشح آدرنالین آنها می افزاید تا جریان خون از سرعتش کاسته نشود و مرتباً بعضلات قوه و نیرو برسانند . آدرنالین از طرف دیگر روی غدد و عضلات دستگاه گوارش تأثیر کرده و در عمل آنها تقلیل میدهد ، و موجب انقباض شرایین اطراف شکم میشود ولی قلب و ریتم را تحریک میکند . همچنین آدرنالین خود روی اعصاب سمپاتی اثر میکند و بهین جهت تغییرات دیگری ایجاد مینماید . ریتم آدرنالین بقلب باعث انقباض عضلات کوچک صاف قلب میشود و باز شدن این عضلات سبب وارد شدن هوای زیاد تر می شود . آدرنالین روی عضلات مخطط نیز تأثیر دارد

تجاوز کند . شخص خشمناك - چه كودك و چه بزرگ - نمیتواند عمل صحیح و مثبتی را انجام دهد و کارهاییكه در حال خشم صورت میگیرد علاوه بر اینکه غیر عقلانی و غالباً بضرر خود شخص است ، غالباً موجب بهم خوردن و عدم انتظام جهازات داخلی نیز هست . بهمین جهت جلوگیری از افراط خشم و ایجاد خون سردی و كف نفس و متانت و حوصله از وظائف مهم فن تربیت بشماراست .

كف نفس و تسلط بر خود یا بعبارت دیگر خوبشتن داری لازمهٔ مردم تربیت یافته و از ملكات فاضلهٔ اخلاقی است . کسی كه از كوچكترین چیز و كمترین مانع خشمناك شود نه تنها خود او همواره در عذاب الیم و دچار شكستجهٔ روحی است بلكه اطرافیان و دوستان او نیز بواسطهٔ او ناراحت هستند .

چنین شخصی در معنی در مرحلهٔ كودگی بسر میبرد و در موقع خشم اختیار از كفش خارج شده حر كات و الفاظ كودكانه بكار میبرد .

و باعث میشود كه اعصاب این عضلات حساسیت بیشتری در برابر تحریكات عصبی پیدا كنند و همین امر سبب افزایش قدرت عضلات و مقاومت آنها بیشتر گردد . گذشته از اینها آدرنالین در كبد تأثیر میكند و موجب میشود كه ذخیرهٔ قند آن بخون بریزد و میدانیم كه قند سوخت عضلات است - و نیز از كبد ماده ای ترشح میشود كه موجب انقباض خون در مجاورت هواست تا اگر ضربه ای وارد آید و خون جاری شود خطر كمتر باشد .

بهر حال تمام این غیرات بر قدرت و نیروی موجود می افزاید تا بهتر بتواند خود را سازگار نماید و روی همین اصل كانن (Canon) فزبولویست معروف آمریکائی می گوید : «عواطف شدید در موقع بروز خطر ظاهر میشوند» - (Theory of Emergecy) . دستگاه سمپاتی بسیار ظریف و منظم ساخته شده است و كلاً آن از يكطرف كنترل و از طرف دیگر ترمیم اعمال است -

از جمله اموری که تربیت خشم و جلو گیری از آنرا دشوار میسازد اینستکه خشم کودک موجب خشم بزرگتر ها میشود و چون آنها تحت تأثیر خشم قرار گیرند آنطور که باید قادر نیستند بعزت خشم کودک پی ببرند و بعلاوه با اظهار خشم ، خود برخشم کودک می افزایند و دامنه خشم هر دو بالا میگیرد و بسا باعث دشمنی متقابل میشود .

دیگر از اشکالات ، اینستکه شخص خشمناک تمام تقصیر را متوجه سایرین میداند و خود را کاملاً بیگناه و بی تقصیر تصور مینماید و همین امر موجب قمار و کدورت بین افراد و حتی بین اقوام و نژادهاست . اگر شخص غضبناک کمی بخود آید و اندکی انصاف دهد و بصورت تقصیر خود اعتراف کند بسیاری از منازعات و مناقشات بصاح و صفا مبدل میشود و حسن تفاهم بوجود می آید . البته چون در حالت غضب توجه باین نکات و بکار بردن آنها بسیار دشوار است اشخاص مبتلا بخشم را در مواقع آرامش و حالات عادی باید باین حقایق توجه داد .

در شرایط زندگی گاهی بدوی صدهای مهیب و رؤیت حیوان درنده و شخص ناشناس تولید ترس و خشم میکند و بتوسط آن قدرت افراد زیادتر میشود تا فرار کند یا مقاومت نماید و در اینصورت اگر موقتاً دستگاه گوارش از کار بیفتد چندان اهمیت ندارد زیرا جان در خطر است .

طبق این عقیده عکس عملهای عضوی ، عکس عملهای هستند مقدّمائی زیرا بدن برای فعالیت مهمی خود را مجهز میکند و عواطف ترس و خشم در حقیقت حالائی هستند که موجب آنها همین تغییرات درونی است . اکنون باید دید چند قسم عاطفه وجود دارد :

بطوریکه گفته شد کاردستگاه سپانی با کار دستگاه کرا نیوم و سا کروم مغایرت دارد . اگر دستگاه سا کروم تحریک شود عمل موزون و آرام دستگاه گوارش و هضم را بر هم میراند و در آن ایجاد سرعت میکند . تحریک شدن

شخصی که در حال خشم است خواه بزرگ و خواه کوچک در حقیقت با حل مسأله و معمائی دست بگریبان است و می‌خواهد هانمی را از میان بردارد و بر مشکلی فائق آید. در بعضی مواقع بر اثر اینکه دیگران بکمکش می‌شتابند و در رفع مانع یاری‌اش میکنند، چون از خشم خود نتیجه مطلوب میرسد و کامیابی حاصل میکند عاطفه خشم بصورت ملکه و عادت در نهاد او میماند و در برابر هر نااملائی سخت غضبناک میشود و البته چنین شخص آدمی زبون و بدبخت خواهد بود چه از یکطرف مکرر و پی‌درپی خشمناک میشود و از طرف دیگر قدرتی برای حل مشکلات و رفع موانع در خود ایجاد نکرده است. بنابراین باید توجه داشت که کودک از مواقع و حالانی که باعث برانگیختن خشم او میشود اجتناب نماید و راههایی غیر از خشم برای حل مشکلات و برطرف ساختن موانع کشف کند.

برخی از اعصاب کراتیوم موجب ازدیاد ترشح غدد بزاقی و عصیر معده است و نیز رگهای خون را که در اندرون بدن هستند منبسط پیدا میکند و سبب ازدیاد فعالیت معده میگردد - در صورتیکه برخی دیگر از اعصاب کراتیوم ضربان قلب را خفیف میکنند و بنابراین بعضلات قلب استراحت میدهند - برخی از اعصاب ساکروم نظم مثانه و قسمت انتهائی دستگاه گوارش را عهده دارند - با ذکر این مختصر معلوم میشود که تحریک اعضای درونی که بوسیله اعصاب کراتیوم و ساکروم صورت میگیرد موجب بروز حالات عاطفی خوش آیند و آرام است و نام‌گذاری این حالات کمی دشوار میباشد - مثلاً حالت سر حال بودن - ولنت بردن از موسیقی، و شغفی که از انجام دادن کاری مطلوب اما دست میدهد همه در نتیجه عمل دو ناحیه از دستگاه اتونومی است - این نوع عواطف را عواطف ملایم و مطبوع گویند.

قسمتی از اعصاب ناحیه ساکروم مربوط به تحریک اعمال جنسی است و تحریکات این اعصاب باعث فعالیت یکدسته از عضلات و غدد میگردد و درجه

برای تأمین این منظور باید سر بسراونگذارند و مزاحمش نشوند و بیش از اندازه در کار او مداخله نکنند و وظائفی که بیش از حد توانائی اوست بر او تحمیل نمایند و از مقایسه او با سایرین و تحقیر و استهزاء و ریشخند او جداً بر حذر باشند چه این قبیل عوامل تأثیرات بسیار عمیق در روحیه طفل و آینده او دارد.

عدم علاقه بسیاری از محصلین که از محیط آموزشگاه یا از بعضی درسهای بخصوص نفرت دارند و همواره در انتظار فرصتی برای فرار و شبانه خالی کردن از درس هستند غالباً بواسطه اینست که در آموزشگاه از آزادی آنان ممانعت بعمل می آید و آنها را محدود و مقید میسازند یا تکلیفی فوق طاقت، تحمیلشان میکنند و خلاصه محیط آموزشگاه طوری است که خشم و نفرت او را ایجاب میکند.

شدت این فعالینها مختلف است و چون در بعضی جهات شبیه عاطفه است گاهی آنرا عاطفه جنسی هم می نامند -

بنا بر مقدمه فوق سه نوع عاطفه یا سه نوع عکس العمل درونی بدین ترتیب وجود دارد :

۱- عواطف شدید که در بروز خطر ایجاد میشود و ظهور آنها مربوط برها شدن اعصاب ناحیه سمپاتی است. از آنجا که ناحیه سمپاتی وحدت عمل دارد و عمل آن کلی است این عواطف از لحاظ عمل عضوی شبیه هستند ولی از لحاظ درجه شدت و ضعف فرق دارند.

۲- عواطف ملایم و مطبوع که نتیجه عمل ناحیه کرانیوم و ساکروم میباشند و مولا روشن و صریح نیست زیرا این احساسات نتیجه اعمال بدنی در موقع سلامتی است -

۳- عواطف جنسی که یکی از اقسام شهوات است و مربوط بر برخی از فعالیتهای ناحیه ساکروم میباشند - درجات بروز عاطفه جنسی مختلف است یعنی بعضی از اقسام آن ملایم است و برخی دیگر شدید -

اگر کودکى دريك يا چند ماده ضعیف است نباید دائماً او را با محصلین قوی مقایسه کرد و مورد ملامتش قرار داد بلکه باید محصلین کم استعداد و ضعیف را در کلاسهای مخصوص با روشی مناسب تعلیم داد . اگر محصلی از لحاظ استعداد ضعیف نیست لیکن در درس عقب افتاده است باید در ساعات خارج از برنامه بكمك راهنمایی او پرداخت و عقب افتادگی او را جبران کرد تا بتواند بپای سایر محصلین جلو بیاید . برای ایندسته اخیر باید از مقدمات و مسائل ساده و قابل فهم شروع کرد . کامیابی محصل در این مسائل موجب رضایت خاطر و تشویق و علاقه او بدرس است و این رضایت خاطر و لذت فهمیدن بزرگترین محرك او را برای حل مسائل مشکل بعدی خواهد بود . یعنی همینکه محصل خود را بحل بعضی مسائل قادر دید از نفرتش کاسته شده سرشوق میآید و بخود امیدوار میشود و بالنتیجه بدرس مربوط علاقه پیدا میکند .

غیر از دو نوع عاطه، اخیر سایر عواطف بر اثر تحریکات ناحیه سمپاتی هاضم میشود که خود شامل تقسیماتی است بدین قرار :

- ۱- خشم و سایر حالات شبیه بآن مثل ازجا در رفتن ، متغیر شدن ، انتقام ، و شاید حماقت و کینه و تحقیر .
- ۲- ترس و کلیه حالات ظمیر آن از قبل وحشت و اضطراب و توحش و افسردگی و شاید غم و تأفف .
- ۳- حالات هیجانی و برانگیختگی مثل ناراحتی و بیقراری و عصبانیت و خجلت .
- ۴- ترحم شدید .

ترس و خشم

بمقتیده بعضی حالانی که جزو خشم محسوب است با حالات ترس شباهتی ندارد و بمقتیده جمعی دیگر مناسبتها و شباهتهایی بین آنها موجود میباشد . بطور

پرورشگاه که از روی دلسوزی و محبت باین مسائل توجه کند و بدردهای کودکان برسد نفرت کودکان را به الاقه مبدل میسازد و حتی ممکن است که : جمعه بمکتب آورد طفل گریز پای را . بهر حال جزئی ترین تشویق و همدردی ممکن است نتایج بزرگ در برداشته باشد و از خشم و نفرت دانش آموزان جلوگیری کند

در مواقع بروز خشم برای از بین بردن آن باید از امر موجب خشم کمتر سخن گفت و استعدادهای درخشان و موفقیت‌های شخص خشمناک را برایش ذکر کرد .

از آنچه گفتیم دانسته شد که خشم يك حالت مستقل و بسیط و انتزاعی نیست که بکلی از سایر حالات جدا باشد بلکه خشم و نفرت و حالانی نظیر آن بستگی تامی با شخصیت کل فرد و سایر حالات و محیط او دارد . ایجاد عـلاقه و تغییر میل و آرزو و بدست آوردن مهارت در کار و نیل بنتایج مطلوب و حسن جریان محیط خانه و اجتماع همه در کیفیت عواطف و حسن جریان آنها مداخلیت دارد .

کلی کلیه تحریکاتی که از ناحیهٔ سمپاتی سرچشمه میگیرد اختلافاتشان در شدت و ضعف است - و همچنین نظر و وحدتی که در اعمال دستگاه سمپاتی وجود دارد - عمل آن در موارد خشم و حسادت و نفرت و ترس یکسان است و فقط شدت و ضعف دارد و نیز چون تغییرات درونی در عضلات صاف و غدد پایه و اساس حالات عاطفی هستند کلیهٔ عواطفی که مربوط بعمل این دستگاه است وجه اشتراک‌هایی با هم دارند - صفت مشخصهٔ این عواطف احساسات شدیدی هستند که از تحریکات عضلات صاف و غدد نتیجه میشوند - از مطالعه در اطراف نوزاد و کودکان خرد باین نتیجه رسیده اند که حالت ترس و خشم اطفال را نمیتوان از روی گریه یا عکس العملهای عضلانی آنها تشخیص داد ولی اکثر اشخاص بزرگ بین این دو حالت خود احساس اختلاف می‌کنند و این احساس اختلاف از آنجاست که حال ترس و

ترس - ترس عبارت از حالتی است که در موقع بمخاطره افتادن خود شخص یا یکی از متعلقاتش عارض میگردد و ممکن است موجب عقب نشینی و فرار گردد. ترس گاهی خفیف است و با بریدگی رنگ و تغییر مختصر حرکات تنفسی همراه میباشد و گاه شدید بوده موجب وقفه کلیه اعمال بدنی است.

ترس از کلیه عواطف نامطلوبتر و آزارش شومتر است. مانند خشم با رشد و تکامل ارتباط کامل دارد چنانکه ممکن است کودک نوزاد در هفته های اول زندگی از فلان واقعه ترسد و پس از چند ماه از همان واقعه بوحشت افتد.

موجبات اصلی و طبیعی ترس که عامل یادگیری را در آنها دخالتی نیست هنوز بدرستی مشخص و معلوم نمیباشد. طبق فرضیه پاره ای از روانشناسان (مانند واتسن) تنها عامل اصلی و طبیعی ترس شنیدن صدای مهیب و از دست دادن نقطه اتکاء است و سایر ترسها همه بر اثر عامل

خشم حالانی پیچیده هستند و ترکیباتی را در بردارند و تنها اعمال دستگاه سهپانی در آنها ذیمه خل نیست در درجه اول قسمتی از این ترکیبات مربوط به عکس العمل عضلات مختلط است ولی هر يك از انفعالات تظاهرات چهره ای مخصوص بخود دارد و هر کدام قدرت و کشش و انقباض و انبساط عضلات مربوط بدست و بازو و پا و ران و بدن مخصوص بخود را همراه دارد و این اختلاف تظاهرات بدنی و چهره ای را در مورد هر يك بخوبی می بینیم. هر يك از این تظاهرات موجب بروز احساسات پیچیده ای مخصوص میشوند که حالت انفعالی آنها با یکدیگر اختلاف دارد. از طرف دیگر اختلاف میان ترس و وحشت و خشم و غیره مربوط به باختلاف سازگاری عضلات استخوان بندی است ولی این اختلاف تنها اختلاف نیست بلکه ادراك امور بیکه سبب هيجان میشوند با هم مختلف است. در ترس مثلا ممکن است حیوان درنده و یا مار باهوش و در خشم آزار دهنده که از شخص باشمی

شرطی ایجاد میشود. این تئوری هنوز قابل قبول نیست زیرا گذشته از صدای مهیب و ازدست دادن نقطه انکاء، پاره‌ای از شرایط دیگر نیز مانند امور ناگهانی و شدید و غیرمنتظره و تحریکاتی که موجب درد میشود کودک را دچار ترس میسازد.

اکثر اوقات ترس تنها اثر یک عامل ساده نیست بلکه عوامل مختلف در بروز آن دخالت دارد. مثلاً صدائی مهیب کودکی را که در دامن مادر قرار دارد نمیترساند اما همان کودک را درحالی که تنه‌است ممکن است بترساند یا مثلاً ممکن است کودک از اطای که خود در آن تنها میخوابد و تاریک است ترسد اما اطای تاریک دیگر برای او ترسان باشد، یا شاید از سگ و خرخر کردن شخص اظهار ترس نکند اما از خرخر کردن سگ دچار ترس گردد. پس می‌بینیم که تحقیقات کافی برای کیفیت ترکیب عوامل موجب ترس در دست نیست و معلوم نیست که این عوامل بچه‌نحو که ترکیب شدند تولید ترس می‌کنند و ناچار تحقیقات و مطالعات بیشتری لازم است تا تشخیص عوامل ترس و در نتیجه راه امتیلاء بر آن بخوبی روشن شود.

در یافتن مداریم تجارب و یا ادراکی که از دین این موقعیت‌های مختلف اخذ میکنیم مختلف است و بالتجیه منظوریکه موجود برای خروج از آن موقعیت اتخاذ میکند متفاوت است. در ترس منظور فرار در خشم منظور حمله است. کشش‌های درونی برای عملی شدن منظور خیلی روشن و صریح فعالیت خود را انجام میدهند و بنابر این میان ترس و خشم اختلاف پیدا میشود - اما فراموش نشود محرکه‌ای که منظور کمک میکند جزء حالت انعطاف هستند و آنچه در کلیه عواطف یکسان است بهم‌خوردگی عضوی است که اساس و پایه عواطف است. ادراک و تضاد و نظریات و تمام حرکات و تجارب قبلی و غیره در اختلاف عواطف مؤثرند.

آنچه تا کنون معلوم شده اینست که رشد تأثیر مهمی در بروز ترس دارد و ترس کودک خرد سال بیشتر عبارت از عکس العمل وی در برابر تحریکات عینی و وابسته به محیط خارج است. مثلاً صدای ناگهانی در يك موقعیت بخصوص - یا اتفاق غیر مترقبه، یا رفتار غیر عادی يك شخص - یا حرکت بی مورد و نا بهنگام موجب ترس کودک میشود. همچنین کودک بزرگتر شد و تجارب زیاد تری اخذ کرد درك میکند که ترس از این گونه امور غیر منطقی و بیجاست و دیگر در مقابل آنها اظهار ترس نمیکند ولی در عین حال تمایل ذاتی او در تکان خوردن از صدای مهیب و امور غیر مترقبه و نا بهنگام از بین نمیرود.

در میان سنین ۲ و ۵ یکنوع ترس دیگری که مشخصات آن با ترس های دوره های قبل متفاوتست در کودک ظاهر میشود. این نوع ترس عبارتست از وحشت از اشیاء یا اشخاص خیالی و دزد که کودک احتمال خطر در آنها می بیند.

ترس دیگری که باز در دوران پیش از مدرسه بوجود می آید ترس از شکست است یعنی ترسی که کودک از تمسخر اشخاص و ارتباطه وارد آمدن بحیثیت خود دارد.

دیگر از ترسهای که در غالب اطفال وجود دارد و بالنسبه ثابت میماند ترس از حیواناتست که غالباً کسبی است و بر اثر عوامل ثانوی بوجود می آید. یعنی مثلاً کودک از خود حیوان نمیترسد ولی چون صدای حیوان نا مأنوس و ترس آور است کودک را بو حشت می اندازد. معذک دیده شده است که در برخی از سنین، کودک از بعضی حیوانات بدون هیچ دلیل شرطی و ثانوی بو حشت افتاده است. اما بطور مسلم ترس کودک از حیوان

تا موقعی است که حیوان نزدیک کودک باشد و همینکه حیوان دور شد ترس کودک نیز بتدریج زائل میگردد ولی اثر آن در وجدان مغفول ضبط میشود و گاه و بیگاه احیاء آن خاطره و احتمال بازگشت حیوان کودک را میترساند. گاه نیز با قدرت خیال آنرا تغییر شکل میدهد و مثلاً بشکل آدمی دارای شاخ گاو تصور میکند.

دنباله این ترسها بد رة دبستانی نیز کشیده میشود. ترس کودکان دبستانی بیشتر از امور خیالی و احتمالی است از قبیل ترس از ارواح و شیاطین و اجنه و دزد و حیوانات و غیره. بنا بر این عوامل ترس کودکان معمولاً اموری است که هیچگاه بوقوع نمی پیوندند و اتفاقات ناگواری که تصور میکنند هرگز ظاهر نمیشود.

بعضی از ترسها علل اخلاقی و اجتماعی دارند یعنی عادات و سنن و قواعد اجتماعی آنها را در شخص ایجاد کرده است. از قبیل ترس در مقابل بی آبرویی و بدنامی و سخریه و ترس از کارهای خلاف اخلاق. حتی بعقیده بعضی از روانشناسان محرك درونی ترحم و همدردی را نیز عاطفه ترس میدانند.

جلوگیری از ترس - بعضی از اقسام ترسی (از قبیل ترس از بی آبرویی - ترس از بدنامی) از نظر اخلاقی و اجتماعی لازم است و با آنها در صورتی که از حد معینی تجاوز نکنند نباید مبارزه کرد. اما بسیاری از ترسها نابجا و ناصواب و زیان بخش و خطرناکست و حتی ممکن است سلامتی را بمخاطره بیندازد و ازینرو مبارزه با آن از وظایف حتمی والدین و مربیان میباشد. از مجموع تحقیقاتی که در باره راه تسلط بر ترس و جلوگیری از آن شده نتایج ذیل بدست آمده است که دانستن و

بکار بردن آنها در تربیت بی اندازه ضرور میباشد :

۱- کمک کردن اطرافیان کودک خردسال برای زائل ساختن عاطفه ترس چندان تأثیری ندارد بلکه سلسله اعمال درونی خود کودک برای غلبه بر ترس و از بین بردن آن بیشتر موثر است و بهمین جهت بسیاری از ترسها در نتیجه رشد اعضاء و تکامل قدرت فهم کودک خود بخود مرتفع میشود . البته کودکان باهوش زودتر موفق میشوند که ترسهای دوره طفولیت خود را با استدلال درونی در خود محو کنند .

۲- باید کودک را مطمئن کرد و باو ثابت نمود که ترسش کاملاً بیجا و بیمورد است و هیچ خطری در بین نیست . بهمین جهت مریان باید با نصیحت و استدلال با ترس کودک معارضه کنند و او را بر استیلاء بر آن تشجیع نمایند و البته تنها بگفتن و استدلال زبانی نباید اکتفا کنند بلکه لازم است بی آزار بودن فلان حیوان و ترس نداشتن فلان مکان را عملاً و حساً بطفل نشان دهند .

در اعمال این روشها شرط اساسی و اصلی آنستکه علت ترس کودک را بفهمند و نخست کشف کنند که از چه میترسد و چرا میترسد . اگر مثلاً از شخصی بترسد باید دانست از چه چیز او میترسد (از صدا ، از ریش ، از عینک) . پس از اینکه علت معلوم شد و خواستند برای طفل با استدلال پردازند باید طرز استدلال با قدرت فهم وی مناسب باشد .

۳- دیگر از روشهای موثر در برطرف ساختن ترس « روش شرطی مجدد مثبت » است باینطریق که تحریکاتی را که موجب ترس هستند با تحریکاتی که باعث جلب نظر میگرددند و ترسی ندارند توأم نمایند . این روش را میتوان از تمام روشهای دیگر بهتر دانست زیرا روشهای منفی

مثل تمسخر طفل یا نسبت دادن او بترس غالباً بی اثر و بلکه مضرات است. در صورتیکه روش مثبت بی ضرر و بطور حتم نتیجه بخش میباشد مثلاً اگر کودک از درس جواب دادن ترس دارد باید در اول او را تشویق کرد که او هم با دیگران جواب دهد (یعنی معلم سؤال را از همه شاگردان میکند و همه با هم در جواب شرکت میکنند) و بدین ترتیب ترس او میریزد و جرأت و جسارت پیدا میکند.

۴- در ایجاد ترس - همچنانکه درخشم نیز گفته شد - گاهی شرایط و مقتضیات خانوادگی یا برخورد های شخصی یا عدم اطمینان از اوضاع و محیط زندگانی و غیره موثر بوده است. در این موارد برای مبارزه روش مخصوص و معینی در دست نیست بلکه عوامل مختلف را باید تجزیه نمود و هر یک را جداگانه اصلاح کرد.

۵- باید کودک را در شرائط مناسب کمک و راهنمایی کرد که با موقعیت ها و اوضاعی که ممکن است باعث ترس شود چگونه باید مواجه شود. البته مجهز کردن کودک برای کلیه اوضاع ترس آور ممکن نیست زیرا پیش بینی تمام آن موارد امکان ندارد.

بطور کلی باید سعی شود که کودک مهارت و زرنگی و چابکی حاصل کند، چه هر اندازه قدرت و نیروی جسمی او زیادتر و جسماً سالمتر و حرکات بدنش موزونتر و حس همکاریش با سایرین بیشتر باشد بهتر میتواند بر ترس فائق آید و از اوضاع جدید نترسد. مشت بازی و اسکی و فوتبال و شرکت در انجمنها و سخنرانیها همه از عوامل موثر در جلوگیری ترس بشمار است.

۶- نکته مهمی که مکرراً بدان اشاره رفت اینست که هیچگاه نباید

با پیچ کودک شد و او را سر بسر گذاشت چه این عامل موثری است در تولید وحشت و اضطراب

۷- چون ترسهای کودک با ترس بزرگسالان فرق دارد و غالباً منطقی نیست بزرگترها تصور میکنند که چون خود آنها آن ترسها را ندارند کودکان نیز نباید داشته باشند و حال اینکه محیط فکری و تجربی کودک با بزرگسالها بسیار فرق دارد بنابراین باید با کودک رفاقت و همدردی کرد و با کمال دلسوزی و راهنمایی او پرداخت.

۸- از کارهای بسیار غلط و بیجا که عواقبی وخیم دارد ترساندن طفل از لواو و تاریکی و امثال آنهاست و مرییان باید از آن خود داری کنند.

۹- توجه معلمین اغلب بکودکانی که بسیار عصبانی و سرکش هستند معطوف است و بشاگردان سر بزیر و آرام کمتر توجه دارند در صورتیکه باید بدانند که دسته دوم بیشتر احتیاج بکمک و همدردی و راهنمایی دارند.

۱۰- در خاتمه باید متذکر شد که گاهی کودکان و اشخاص بزرگ با عملی که وحشت آوراست میپردازند و از آن لذت میبرند و این کار باعث استرضای حس کنجکاری آنهاست. ممکن است کودکان را اجازه داد که در این قبیل موفقیتها شرکت کنند (شکار، پیش آهنگی وغیره). همدردی - اصطلاح همدردی بطور کلی بحالات و اعمال مخفافی که شخص را بحمايت و طرفداری دیگران و کمک بآنان سوق میدهد اطلاق میشود. در اینکه عاطفه همدردی تا چه اندازه ذاتی و تا چه میزان کسبی است هنوز وحدت نظر بین روانشناسان حاصل نشده است. آنچه

مسلم است اینستکه کودک استعداد همدردی دارد (خواه همدردی ارثی باشد خواه کسبی) و آنرا در همان سالهای اول زندگی ظاهر میسازد. در اینکه همدردی با یادگیری بستگی تام دارد نمیتوان تردید کرد چه قدرت اینکه شخص خود را بجای دیگری گذارد و از آلام وارده بر او متأثر شود از آثار و نتایج مهم زندگانی اجتماعی بشمار میرود و بر اثر یادگیری بوجود میآید. تا وقتی که کودک این استعداد را باندازه ای کسب نکند و در خود توسعه ندهد در سازگاری اجتماعی نمیتواند توفیق حاصل کند. و نه تنها اخلاقاً خشن و بیمهر است بلکه نسبت با افراد اجتماع کینه و نفرت نیز میورزد و خلاصه آن خونگر می و همدردی و جوشیدن با مردم را که لازمه انسان متمدن و تربیت یافته است ندارد. اگر چه برخی از کودکان بیشتر از کودکان دیگر دارای عاطفه همدردی هستند ولی بطور کلی توجه بدیگران در اطفال از توجه بخود کمتر است و در هزاران آزمایشی که از ترس کودکان بعمل آمده تنها عده قلیلی بوده اند که ترسش را برای حفظ و هراس خود نبوده و برای حفظ دیگران بوده است. همچنین از تحقیقات در بر خورد و نزاع میان کودکان معلوم شده که فقط عده معدودی بدفاع از کودکان ضعیف برخاسته اند یا پس از نزاع بدلداری و کمک آنان پرداخته اند و خلاصه عده کسانی که متوجه حفظ خود و منافع خود بوده اند به مراتب از کودکانی که در صدد حفظ دیگران بوده اند بیشتر و بلکه اصلاً غیر قابل مقایسه است.

محیط کودک در سالهای اول زندگی زمینه بسیار مستعدی است است برای پرورش خود خواهی و حس همدردی برای بروز و ظهور^p.

خود مجال کافی ندارد زیرا در آن دوره طفل بصورت طفیلی زندگی می‌کند و محتاج توجه و بكمك دیگران است همه برای او خدمت می‌کنند و او قادر نیست درازاء آن خدمتها عمل متقابلی انجام دهد یعنی اطرافیان کود همه بنفع كودك كار میکنند اما كودك بنفع آنها قدمی بر نمیدارد در بین آشنایان خود کسانی را می‌بینیم که همیشه می‌خواهند از دیگران بنفع خود استفاده کنند و بياصطلاح استفاده‌چی هستند . دسته‌ای دیگر را مشاهده می‌کنیم که همواره از دنیا و زندگی ناراضی‌اند و مثل اینکه تصور می‌کنند دنیا بآنان مقروض است . این دو طرز تفکر بر اثر تربیت اولیه و طرز عمل مربیان در زمان طفولیت بوجود آمده است چه مربیان نکوشیده‌اند که سازگاری لازم را در آنان تولید نمایند .

هر سیستم تربیتی و هر مؤسسه پرورشی موظف است که در پرورش عواطف گوناگون خاعه در ایجاد و پرورش همدردی توجه و عنایت کافی بمبذول دارد نسبت بکودکانی که بادیگران نمی‌آمیزند و نسبت بامور سایرین بی‌اعتنا هستند توجه کند . برای این منظور متذکر بودن نکات ذیل و بکار بستن آنها بی شك مفید و لازم میباشد :

۱- در پرورش همدردی باید مقدار رشد جسمی و عقلی كودك را پیوسته در نظر داشت . چه عدم همکاری كودك خرد سال بیشتر ناشی از عدم تجربه و کمی فهم اوست تا از بیرحمی و سنگدلی او .

۲- اگر كودك دائماً در معرض مقایسه و همچشمی با دیگران قرار گیرد ، یا اینکه از حل مسائل زندگی عاجز و بالنتیجه بدنیا و مافیها بدبین باشد ، دارای عاطفه همدردی نخواهد بود . همچنین اگر پیش از اندازه از او حمایت شود و زیاده از حد مورد نوازش قرار گیرد عاطفه همدردیش

ضعیف یا بکل معدوم خواهد گشت .

۳ - شرکت با کودکان دیگر برای انجام کار های جمعی ، قبول مسئولیتهای جمعی (هر چند مسئولیت ناچیز باشد) در پرورش این عاطفه دخیل است .

۴ همچنین خواندن و شنیدن حکایاتی که شرح فداکاری و گذشتههای افراد فداکار باشد - پرورش حیوانات و مهر ورزیدن نسبت به آنها - دیدن فیلمهایی که موضوعش گذشت و فداکاری است همه در تقویت همدردی مؤثر است .

۵ - باید کودک را عادت داد که نسبت به منطق صحیح و « حرف حسابی » تسلیم باشد و همیشه در قضایا انصاف دهد و بخطای خود اعتراف کند .
۶ - نکته بسیار مهم که متأسفانه غالباً والدین بآن بی اعتنا هستند اینست که باید کودک را حس ادب و حس احترام آموخت و اینکار نه تنها هوش اجتماعی او را تقویت میکند بلکه او را بر آن میدارد که حقوق دیگران را محترم بشمارد و در نتیجه دیگرانی نیز حقوق او را محترم بشمارند . بنابراین باید طفل را عادت داد که بسخن سایرین گوش دهد ، وسط حرف آنها چیزی نگذارد ، اگر از حقوق خود دفاع میکند جانب ادب را فرو نگذارد . اما در این مورد باید نهایت مواظب بود که شخصیت کودک محترم شمرده شود و در مقابل با او با ادب رفتار شود .

خوش آیندی و رضایت خاطر - جائیکه تعریف و اطاف روشن و نسبتاً مشخص مانند ترس و خشم میسر نباشد بطریق اولی توصیف سایر عواطف از قبیل خوش آیندی و رضایت خاطر و غیر ممکن نیست (شاید تحقیقات روانشناسان دوزی پرده از این معما بردارد و علت پیدایش این حالات

و تعریف و توصیف کامل آنها را بدست آورد .

در اینجا شرح مختصری از این حالات انفعالی ذکر میشود ولی
بهیچوجه ادعا نمیشود که بطور صریح از آنها توصیف شده باشد :

بعقیده جمعی لذت وقتی حاصل میشود که عاطفه خشم مرتفع شود
یا باصطلاح برخی از فلاسفه لذت فرع الم است . اما دسته‌ای دیگر بر
آنند که لذت یا خوش آیندی خود حالتی مستقل و مثبت واصل می‌باشد
نه اینکه عدم عاطفه دیگر باشد . محل بحث در دو عقیده فوق در فلسفه
است و روانشناسی را با فلسفه سروکاری نیست .

لذت و رضایت خاطر را اقسام و درجات چندی است که از لذتی
که از رفع حوائج نیات نباتی ناشی میشود (مانند لذت حاصله از رفع
گرسنگی و تشنگی) شروع و بلائذ نفسانی و انسانی ختم میشود . (مانند
لذتی که از شنیدن موسیقی و از کار و فعالیت و کشف حقیقت و انجام
وظایف اخلاقی و دینی بوجود می‌آید) . اساساً بکار افتادن آزادانه
هر استعداد دانی تولید خوشی و سرور میکند . مثلاً در دوران طفولیت
هنگامی که کودک از روی آزادی اعمال بدنی خود را انجام میدهد در
او حس خوش آیندی تولید میشود و این حس غالباً با لبخند ظاهر میگردد ،
و هرچه بزرگتر میشود بازیهای او نیز بصورتی موزونتر در می‌آید . البته
بیشتر این حرکات و اعمال مطلوب با لذات و برای نفس عمل است نه
اینکه واسطه رسیدن بمنظور و مقصودی باشد .

حرکات و اعمالی که طفل خود بخود انجام میدهد نه تنها برای
مشغول داشتن او مفید است بلکه برشد طبیعی او نیز کمک میکند . اگر
چیزی برای کودک یا محصل لذت آور باشد خود بخود آنرا دنبال میکند

و در پی آن میرود. بنابراین باید کاری کرد که درس و محیط مدرسه
 علاقهٔ محصل را جلب کند و موضوعهای درس جالب و فرح بخشی
 تدریس شود و در خور استعداد دانش آموز باشد چه در غیر این صورت
 او را خسته و بیزار و متنفر خواهد کرد.

همچنین اگر کوشش کنند که کودک را قبل از تکامل رشد راه رفتن
 و حرف زدن بیاموزند جز اتلاف وقت کاری نکرده اند علاوه بر اینکه
 موجب ناراحتی و عصبانیت او نیز شده و بدان کار بیعلاقه اش کرده اند.
 در صورتیکه همان کار در موقع خود و هنگامی که رشد کودک اجازه
 دهد ممکن است برای طفل جالب و حاذب باشد و کودک با علاقه تمام
 بصرافت طبع و خود بخود بانجام آن مبادرت ورزد.

این اصل بطوری که می بینیم در مدارس ما رعایت نمیشود و برنامه
 کلاسها با استعداد و رشد کودکان موافقت ندارد و بهمین جهت بسیاری
 از نو آموزان نسبت بمدرسه بی میل و از کلاس و درس متنفر و بیزارند.
 در مدارس آمریکا در این اواخر تدریس حساب را از سالهای اول
 حذف و آنرا بسالهای بعد و موقعی که رشد و استعداد وی اجازه دهد
 موکول کردند و تاکنون از این تغییر نتایج مطلوب و مفید بدست آورده اند.
 اصل دوم که رعایت آن در تربیت لازم است اینست که باید فاصله
 میان بازی و کار را در سالهای اول دبستان از بین ببرند و تا حد امکان
 تحصیل را با بازی و نشاط توأم سازند و بتدریج که علاقه کودک بدرس
 زیاد میشود از بازی بکاهند و بدرس بیفزایند. البته آموزگار باید متوجه
 باشد که کودک در هر مرحله بچه نوع اعمالی متمایل است تا درس را
 بهمان صورت در آورد. سؤال از کودک که بچه کارهایی علاقه دارد صحیح

نیست زیرا معمولاً کودک از علائق خود بطور صریح آگاه نمیشود و بنابراین معلم باید در ضمن مطالعات خود امور مورد علاقهٔ کودکان را دریابد و در سرا بدان صورت در آورد یا لااقل با آن همراه سازد برای بدست آوردن علائق کودکان یکی از طرقی که پیشنهاد شده اینست که کودک را بحال خود واگذارند و کلیهٔ وسائل را برای او آماده کنند و ببینند بکدام کار میپردازد و بچه کار مشغول میشود اما این نظر مقرون بصواب نیست چه علائق و امیال طفل گذرنده و ناپایدار است و از هر کاری زود خسته و بیزار میشود، امروز بکاری توجه دارد و فردا بکاری دیگر. طریق صحیح و عملی آنست که اولاً استعداد کودک را بدست آوریم و ثانیاً رشد و قابلیت او را برای انجام کارهای مختلف در نظر بگیریم و آنگاه برانمائی او پردازیم.

با وجود همهٔ اینها زندگانی وسیع و پیچیده عصر کنونی ایجاب میکند که بسیاری از امور را با جبار شروع کنیم و از اینکه تمام تحصیلات را بصورت بازی در آوریم صرف نظر نمائیم منتهمی باید در هر حال استعداد کودک رعایت شود و مطالب از آسان بمشکل بیاید و تدریجاً مشکلتر تر شود. باید بکودک هم ازوم درس و تحصیلات را کاملاً فیهاماند و بساو ثابت کرد که این معلومات جزء لاینفک زندگانی است و زندگانی آبرومند و با شرافت بدون آن امکان ندارد.

در خانمه بی مناسبت نیست مختصری از نظریهٔ مکتب تحلیل روحی را در باب عواطف و در باب روشهایی که اشخاص برای فراز از عواطف استرشاء نموده بر میگزینند متذکر شویم :

چنانکه در مقدمه کتاب متذکر شدیم مؤسس این مکتب فروید
اطریشی است و امروزه پیروان بسیار دارد که یا بتعام آراء و عقاید این
مکتب یا بعضی از آنها معتقد میباشند.

بعقیده فروید مهمترین عرایز بشر واصل ترین آنها غریزه جنسی
یعنی محبت و علاقه بجنس مخالف میباشد.

بعقیده فروید غریزه جنسی بزرگترین عامل و مهمترین محرک در
حیات بشر است و چون غالباً بواسطه فواین اجتماعی سنن قومی ممکن
است از استرضای کامل و طبیعی آن جلوگیری شود از صورت ابتدائی
خود خارج شده شکل دیگر بخود میگیرد. یعنی تمایلات و ریزی چون
بواسطه وجود آب موانع کامیاب نمیشوند ناچار بدرون فشرده شده و
بوجدان مغفول فرو میروند و البته هرگز محو و نابود نمیشوند و همواره
سعی دارند که از قعر وجدان مغفول بصحنه وجدان صریح بیایند و مجدداً
بفعالت پردازند و محرومیت سابق را جبران کنند. اما باز ممکن است
موانع اجتماعی و اخلاقی از حضور آنها در وجدان صریح نیز جلوگیری
کند در اینصورت فعالیت آن از صورت اولی و اصلی بشکل دیگر ظاهر
خواهد شد. این تغییر شکل گاهی بصورت ریا در میآید و بهمین جهت
تفسیر و تعبیر خواب یکی از بهترین راهها برای کشف میل سرکوفته میباشد.
و گاهی بصور مختلف دیگر ظاهر میشوند و موجب علائم و تظاهرات غیر
عادی و معمولی در شخص میگردد. کیه بیمارانی روحی کسانی هستند که
بواسطه قدرت و شدت امیال سرکوفته از حال طبیعی خارج میشوند. علل
این قبیل رفتارهای غیرطبیعی را میتوان با روش تحلیل روحی کشف کرد
و با راهنمایی و کمک بیمار در صدد چاره و علاج آن برآمد.

مکتب تحلیل روحی کاملاً مورد قبول علمای روانشناسی قرار
نگرفته است ولی بسیاری از نظریات آن را در مواردی مخصوص بکار
میبرند و بطور کلی سعی دارند که بعضی تحلیل روحی روش تربیت مجدد
فرش را بکار ببرند. زیرا نتایج روش اخیر حتمی و غیرقابل تردید است
و صورتیکه در مکتب تحلیل روحی اختلالات زیاد، مطالب غیر منطقی
سبب است.

بهر حال بعید فروید و پیروانش بسیاری از اختلالات روحی که
علل عصبی ندارند و بسیاری از ترسها و وحشت‌های سرسخت و دائمی که
اعلیای مردم گرفتار آنها هستند نتیجه همان امیال نابار آورده می‌باشد
در نظر فروید در زندگی هر کس دو محرك اصلی وجود دارد که
یکی میل بیفاء است و دیگر میل یا عاطفه جنسی. محرك اول آزادانه
ارضاء میشود و ارضاء آن پسندیده و مطلوبست و هیچکس با نظاهر آن
مخالفتی ندارد در صورتیکه محرك ثانی چنین نیست. چنانکه از همان
اوان کودکی بکودک یاد میدهند که از اندامهای جسی و امور مربوط باین
غریزه نباید سخن گوید و سخن گفتن از آنها نوع وقاحت و بیشرمی است.
از طرف دیگر در نظر این مکتب غریزه جنسی فقط منحصر بدوره بلوغ
و بعد از آن نیست بلکه در دوران کودکی نیز بطور مبهم وجود دارد و
بهین جهت پسر بمادر خود عشق میورزد و شاید نسبت پسر حسد و
نفرت داشته باشد و دختر بالعکس پسر علاقه بسیار دارد و از محبتی که
مادر نسبت پیدرش دارد رنج میبرد. بهر حال چون بسیاری از حرکات و
اعمال را بطاعل خلاف ادب و اخلاق معرفی میکنند امیال او آزادانه تشویق
نمی‌یابد و در اعمالی غیر بصورت مشرود و در عین حال فعال میماند و

بصورتی دیگر ارقبیل ناخن گزیدن - شست مکیدن - دروغ گفتن - دزدی و غیره تظاهر میکنند و همچنین در اشخاص بزرگ صور دیگر بخود میگیرند. امیال فشرده شده نابرابر آورده را میتوان عقده روحی نامید اشخاصی که دارای عقده روحی باشند همواره در مقابل موضوعی که با عقاید آنها مبنایت دارد با سرسختی و لجاج مقاومت می کنند و هر چه را و هر چیز را از نظر عقده خود تفسیر و تعبیر مینمایند و معمولاً دلائل منطقی آنها را قانع نمیکند.

بر حسب نظر آدلر (۱) شاگرد فروید دو نوع عقده اصلی وجود دارد یکی عقده فروتنی و حقارت (۲) که بواسطه آن شخص اگر چه با هوش و توانا باشد از ترس مخالفت دیگران از اقدام بکار خودداری میکند و همیشه خود را نسبت بدیگران که وچکتر می شمارد و از مردم و اجتماع میگریزد. شکست در نظر او مسلم و حس عدم اعتماد در او بسی اندازه قوی است. عقده دیگر برتری و گردن کشی (۳) است که در هسته آن عقده حقارت وجود دارد یعنی چون شخص از طمن و لعن و استهزای سایرین بستموه آمده است خود را از حالت درونی خارج میکند و روشی مخالف آن در پیش میگیرد. و بدین جهت بسیار حسود و برادعا است و همیشه در نظر و عقیده خود پافشاری مینماید.

آموزگار باید مواظب این دو دسته و مخصوصاً مواظب دسته اول باشد. درباره دسته اول راه صحیح اینست که با وادار کردن آنها بشرکت در کارهای اجتماعی، و همکاری با سایرین، و ایراد سخنرانی، و مناظره،

حس عدم اعتماد را از او دور کند و با اصطلاح عقده را بشکند و کودک را به جاده صحیح و طبیعی رهبری کند.

یونگ (۱) شاگرد دیگر فروید فرار از برخورد عاطفی را از دوراه تفسیر میکند روش برونی (۲) و روش درونی (۳) یا عبارت دیگر مردم را از این لحاظ دو دسته میداند اهل برون و اهل درون.

در روش برونی عاطفه استرزا نشده از راه عکس العملهای آشکار و در محیط خارجی بروز میکند. مثلاً شخص غضبناک است و چون نمی تواند شخص مورد غضب را تنبیه کند نسبت بدیگری که تسلط دارد غضبناک میشود یا بطور کلی در مواقع گوناگون حالات خشم و بد خلقی از خود نشان میدهد. فحاشی و فرار از مدرسه و شرابخواری و اعمال منافی اخلاق و عفت همه تظاهرات این حالت است.

از آنجا که ابتدای پیدایش این حالت در کودکی است، آموزگار باید از همان مواقع توجه کامل مبذول دارد و درصدد کشف علت برخورد عاطفه باشد.

اما در روش درونی شخص بیشتر با خود در جنگ است و غالباً در باطن خود بستیز و نزاع با دیگران می بردازد و رضایت خاطرش بهمین است که در عالم تصور و خیال به مخالفین خود فائق آید. ایندسته اشخاص کمتر جلب توجه اطرافیان را میکنند چه فعالیت روانی آنها تقریباً تظاهر خارجی ندارد.

بهر حال ایندو روش دو مکانیسم رفتار هستند که البته اگر تحت

راهنمایی صحیح قرار گیرند خوشبختی شخص و مفید بودن او را بحال اجتماع تأمین میکنند. اگر اهل برون را بحال خود واگذاریم بیم آن می‌رود که بکارهایی از قبیل میگساری و دروغگوئی و بی‌رحمی و جرم و خیانت و امثال آن بپردازد در صورتی که راهنمایی و تهذیب او شاید او را سخنرانی قابل یا صنعتگری جدی از کار در آورد. همچنین اگر معواظ و هشته‌ای که اهل درون هستند باشیم در خیالات واهی و تصورات خود فرو خواهد رفت و با اصطلاح خود خورده خواهد شد. یعنی دائماً افکار و عقاید دیگران را میگیرند و بدون اینکه قدرت بازرسه خارجی داشته باشند با آن افکار و عقاید و با یا آن اشخاصی که آن افکار و عقاید را اظهار کرده اند در درون خود بچنگ می‌برند و تمام هم آنها عصب و عین کار میشود بدون آنکه از زندگی خود نتیجه‌ای حاصل کنند.

ایده‌سینه نیز بر اثر راهنمایی و تربیت صحیح ممکن است افرادی محقق و نویسنده و مخترع و مفید بحال جمع آرا آیند و فعالیتهای درویشان در راههای صواب و صحیح بکار افتد و آتار شگرف از خود ظاهر سازد.

دیگر از طرق سازگاری با برخورد عاطفه است که چون شخص قابل و باهوش با موانع و مشکلات مواجه شود و متوجه گردد که استرضای امیال او بنحوظ طبیعی غیر ممکن است طریق غالیتری که مورد پسند جامعه است پیش گیرد و از آن راه حیثیت و مقام خود را بالا برد. این نوع سازگاری را تصهید (۱) یا تلطیف مقام گویند و معنی واقعی آن انداختن کشش غریزه بجاده بهتر و مطلوب‌تر است.

مثلاً اگر شخصی که اهل درونست متوجه شود که تفکرات و تصورات پراکنده او بیفایده است و او را هرگز بجای نمی برساند در صورتی که اگر تفکرات خود را در راه شعر و موسیقی و غیره بکار اندازد ممکن است مقامی شایخ احراز کند و مورد احترام همگان قرار گیرد و در صدد عملی کردن این فکر بر آید در خود ایجاد تصهید کرده است. همچنین دختری که زیبا نیست و نمی تواند از این لحاظ عرض اندام کند بفکر می افتد که آوازه خوان مشهور، یا خردمند قابل شود و از این راه قدر و منزلتی حاصل کند (۱).

از آنچه گفته شده معلوم میشود که مهمترین وظیفه والدین و مربیان در این مورد آنست که با کودکان همدردی کنند و بسؤالات آنها پاسخ گویند و حس کنجکاوی آنها را با دلائلی که با رشد عقلی آنها سازگار باشد استرضاء نمایند. همچنین کودکان را وادار کنند که در اجتماعات شرکت جویند تا انرژی آنها بنحو مفید و مطلوب در راه تقویت جسم و روح مصرف شود. هرگز کودک را مورد ملامت و استهزاء قرار ندهند و با صمیمیت برفع معایب و نقائص او بکوشند.

بخش دوم

یادگیری

فصل پنجم

یادگیری

در بخش گذشته مختصری از ساختمان و صفات ذاتی و استعدادهای فطری بشر و قوانین زیستی و فیزیوازی انسان بحث رفت و بطور ضمنی گفته شد که موجود یادگیرنده باید صاحب ساختمان بدنی مخصوصی باشد تا وسیله آن ساختمان مخصوص در مقابل عوامل و محرکات، تحریک شده و پاسخ دهد. و چنانکه گفتیم برای اتمام این کار موجود باید دارای عضوهای پذیرنده و دستگاه رابط و مکانیسم پاسخ دهنده باشد. هر وقت که این ساختمان «رو به مر فته» عملی انجام دهد، اثر آن عمل تغییری حاصل میشود و همین قبیل تغییرات، عناصر اصلی و اولی یادگیری را تشکیل میدهند. این تغییرات بطرق مختلف از قبیل رشد طبیعی و تعلیم عمدی یا غیر عمدی صورت میگیرد و ممکن است مطلوب یا غیر مطلوب باشد.

پیدایش برخی از این تغییرات مربوط بدوران قبل از تولد است، و موضوع را برای بعضی عکس العملهای فطری مثل انعکاسات آماده میسازد و بعضی دیگر بر اثر تحریک عضوهای حسی بوجود می آید باین نحو که محرکهای خارجی عضوهای حسی را متأثر می کنند و عکس العملی را موجب میشوند و آن عکس العملها نظم و ترتیب خاصی را در نوروهای سیستم اعصاب ایجاد می کنند. بنا بر این هر نوع یادگیری عبارت از

یکنوع تغییری است در سلسله اعصاب یا بعبارت دیگر یادگیری نتیجه بر قراری روابط و اتصالات جدید در سلسله اعصاب میباشد.

عکس‌العملهای غیر اکتسابی (نا آموخته) مانند بر هم زدن چشم و تنک و فراخ شدن مردمک تا آخر عمر ثابت و یکسان باقی میمانند و تغییری در آنها حاصل نمیشود در صورتیکه عکس‌العملهای یاد گرفته تغییرانی هستند که بر اثر اخذ تجارب بوجود آمده و برای تغییر پذیرفتن مستعد میباشند بطور کلی تمام اعمالی که غیر از حرکات انعکاسی هستند و بواسطه عامل یادگیری بوجود آمده‌اند مستلزم بستگی و سازمان جدیدی در سلسله اعصاب‌اند و از اینرو میتوان گفت زندگانی عبارتست از اخذ تجارب، خواه این تجارب جزئی باشند و خواه کلی، خواه مطلوب و غیر مطلوب.

باید دانست که یادگیری چه ساده و چه پیچیده و خواه در مورد انسان یا حیوان از لحاظ اصول و ماهیت یکی است و بهمین جهت تمام انواع مختلف یادگیری بیک طریق تبیین و توجیه میشود. البته در حیوانات عالی و در انسان بهر نسبت که یادگیری مدغم‌تر و پیچیده‌تر باشد اتصالات و بستگی‌های عصبی نیز بیشتر و پیچیده‌تر خواهد بود.

اتصال یا مربوط به قسمتهای مختلف یک تجربه است که در یک زمان و در عرض هم واقع شده‌اند، یا مربوط بدو تجربه است که یکی پس از دیگری اتفاق افتاده. گاهی هم رابطه فوری و آنی میان دو تجربه نیست و در عین حال بستگی صورت میگیرد زیرا دو تجربه از لحاظ ماهیت یکسان هستند.

در طول مدت حیات موجود دائماً مشغول ایجاد طرحهای عصبی

است و بهمین جهت پیوسته در حال یادگیری میباشد. بطور کلی چنانکه قبلاً نیز گفته شد - هر یادگیری مستلزم انگیزه یا محرك و یا موقعیتی است و همین انگیزه ها و موقعیتهاست که فعالیت عصبی را ایجاد میکند و یادگیری هنگامی صورت میگیرد که این فعالیت عصبی پاسخ باعکس العمل موفقیت آمیزی را موجب شود. بنابراین تنها چیزی که دلالت بر یادگیری میکند و آنرا بر ما ثابت مینماید پاسخ موفقیت آمیز موجود در مقابل عامل یا محرك خارجی است. مثلاً نوآموزی که يك ستون عدد را با علامت جمع می بیند اگر بکارهای صحیح و اعمال صواب بپردازد و جواب صحیح بدست آورد، عمل جمع را یاد گرفته است.

یادگیری عملی مثبت است و جنبه پذیرائی ندارد زیرا مستلزم عمل معین و مشخصی از طرف یادگیرنده میباشد.

اقسام یادگیری

آزمایش و خطا (۱) - یکی از مهمترین شرایط یادگیری وجود موجب یا مسبب است (۲) تمایل هر موجود در آنست که حالت حاضر موزون خود را همواره حفظ کند و تا وقتی چنین است تغییری در موجود رخ نمیدهد. حال اگر عاملی که ظاهراً خوش آیند نیست در محیط موجود وجود پیدا کند و بخواهد حالت تعادل موجود را بر هم بزند، موجود میکوشد که در برابر آن عامل مقاومت کند تا وضع حاضر خود را از دست ندهد و این عمل حفظ تعادل و مقاومت در برابر عامل مخل، با جمع آوری و

تمرکز تمام قابلیت ها و منابع واستعدادهای درونی صورت میگیرد. برای رفع آن عامل مخمل، موجود بسیار باین در و آن در میزند و طرق مختلف در پیش میگیرد تا بالاخره بمقصود خود یعنی بر طرف ساختن آن عامل توفیق حاصل کند. موجود برای سازگاری خود ممکن است تنها بعکس العمل اجتنابی اکتفا کند یا بالمآل در خود سازمان نوینی بدهد تا سازگاری با محیط را از آن راه بدست آورد.

در انثای همین اعمال یعنی سازگاری میان پاسخها و انگیزه (عامل مخمل) ارتباطات عصبی برقرار میشود و موجود پیوسته بحال فعالیت (۱) است. در این فعالیتها عکس العملهای بسیاری از حیوان سر میزند و بعضی از آنها که نتیجه بخش نیستند یا حیوان را از مقصود دور میکنند بتدریج از بین میروند و آن دسته حرکات و تکاپوهایی که رضایت خاطر را ایجاد میکنند و متضمن موفقیت هستند انتخاب و تکرار میشوند.

اگر موجودی را تحت شرائط معین مورد آزمایش قرار دهیم یعنی او را با عاملی مخمل مواجه سازیم و این آزمایش را چند مرتبه تکرار کنیم و ببینیم موجود از تجارب سابق خود در انتخاب عکس العمل موفقیت آمیز و دور انداختن عکس العملهای بیفایده هیچ استفاده ای نکرد و همان پاسخهای غیر لازم را مجدداً تکرار میکند گوئیم آن موجود تنها قدرت سازگاری دارد ولی یادگیرنده نیست.

اما اگر در ظرف آبی که يك حیوان چند سلولی شناور است جسمی که مخمل حرکات حیوانست در برابر او قرار دهیم حیوان برای رهایی خود بتکاپو و حرکات متشت می پردازد و باینطرف و آنطرف میرود تا

از عامل منحل رهایی یابد و آنقدر میکوشد تا مفری برای خود بدست آورد. البته از تمام این عکس‌العمل‌های مختلف یکی صحیح و بقیه خطاست، یعنی تنها یکی از آنها موجود را بمقصود میرساند. اگر موجود در دفعات بعد بتدریج از حرکات غلط و بیفایده بکاهد و زود تر خود را بمقصود برساند گوئیم حیوان آموخته است.

با اینکه سلسله اعمال یادگیری در حیوانات عالی و در انسان به مراتب از مثال فوق پیچیده تر است ولی طرز عمل و اساس کار و قوانین آن تقریباً یکی است. محرك یا عامل اگر خیلی ساده باشد آنرا انگیزه (۱) نامند و در صورتیکه پیچیده و شامل محرک‌ها و عوامل بسیار بود موقعیت (۲) نام دارد.

اتصالات عصبی بسیار متعدد و مختلف است بهمین جهت عکس‌العمل‌ها نیز متنوع و گوناگون میباشند و در آنها عدد و نواحی مختلف مخ و عضلات و غیره شرکت دارند و بدیهی است که این نوع اعمال از عهد موجودات پست که ساختمان عصبی کامل ندارند ساخته نیست.

از آنچه گفتیم، معلوم شد که شرائط یادگیری بقرار ذیل است:

- ۱- داشتن قدرت و استعداد ذاتی برای برقراری اتصالات عصبی.
- ۲- وجود موجب یا مسبب - خواه مورد توجه ذهن باشد خواه نباشد - برای اجتناب از موقعیت ناگوار و بمنظور برقراری شرائط وضعیّت رضایت بخش.

۳- يك رشته آزمایش و عمل برای برقراری سازگاری که یکی

از آنها موجب موفقیت موجود و در نتیجه باعث رضایت خاطر او باشد .

۴ - متروک کردن و از بین بردن پاسخهای نامطلوب و بدون موفقیت .

۵ - انتخاب و بکار بردن عکس العملها یا پاسخهای که موجب موفقیت موجود است .

۶ - ابقاء و نگاهداری طرحهایی که از اتصالات عصبی برای پاسخهای صحیح ایجاد شده و بکار بردن آن طرحها در وضعیتهای موقعیتهای بعدی که با موقعیت اولی یکسان یا شبیه باشد .

روش آزمایش و خطا یکی از اقسام یادگیری بشمار میرود و البته در برخی از یادگیریهای این روش بیش از روشهای دیگر اعمال میشود ، و اختلاف افراد در بکار بردن این روش و سرعت یادگیری مسام و قطعی است .

در بسیاری از تکالیف و موقعیتهای یادگیری دخالت دارد ممکن است بهیچوجه عمل آزمایش و خطا مشهود نباشد یعنی یادگیرنده عکس العملهای فکری و تصویری را جانشین پاسخهای بدنی کند . در این موارد آزمایش در مغز انجام میگردد و مشخص در عالم تصور پاسخهای موفقیت آمیز را انتخاب و پاسخهای غلط و بیجا را ترك میکند .

عمل آزمایش و خطا اگر بدون تعمق و تفکر صورت گیرد یادگیری را کورکورانه نامند و بسیاری از یادگیرهای حیوانات از این نوع است . بهیچوجه نمیتوان گفت چه مقدار از یادگیری حیوانات عالی از نوع یادگیری کورکورانه است و چه مقدار از آن از روی بصیرت و تعمق ولی همین قدر

میتوان گفت ~~که~~ نعمت و تفکر در یاد گیری حیوانات پستاندار سهم زیادی ندارد .

برای آزمایش یاد گیری محلهای مارپیچ (لایرنٹ) که يك در ورود و يك در خروج و كوچه های بن بست دارد ساخته اند و آنها را هم برای آزمایش یاد گیری انسان و هم برای حیوان بكار میبرند . مثلاً اگر موش گرسنه ای را در این مارپیچ قرار دهند و نزدیک در خروج برای او غذایی بگذارند ، موش برای رهایی خود و رسیدن بغذا حرکات و جنبش هایی انجام میدهد و خطاهایی مرتكب میشود یعنی بکوچه های بن بست میرود و دوباره بیرون می آید تا بالاخره راه را میابد و غذا را بر میدارد و از لایرنٹ خارج میشود . اگر دفعات دیگر روی همین موش آزمایش را تکرار کنند می بینند بتدریج از حرکات غلط و بی فایده كاسته میشود و حتی در دفعات آخر حرکات بیجا اصلاً وجود ندارد . ممكن است موقعی كه موش خطا میکند بانجريك الكتريكي تنبيهش كنیم تا از این حالت ناخوش آیند تجربه اخذ كند و در دفعات بعد از تکرار آن خودداری نماید یعنی روابط و اتصالات صحیح در مغز او برقرار شود . در تمام طول آزمایش موش فعال است و راهنمای صحیح او در این مورد حواس یعنی عضوهای عضلانی و بویایی او میباشد .

حال اگر انسانی را در این نوع مارپیچها قرار دهیم نخستین كوشش های او برای یافتن مخرج با كوششهای آن موش تفاوتی ندارد و تقریباً نظیر همان خطاها را مرتكب میشود ولی يك خصوصیت در اءمال انسان مشهود است كه بكلی با فعالیت موش یا هر حیوان دیگری تفاوت دارد و آن اینست كه انسان تأمل میکند و خط سیر را ملاحظه مینماید

و برای جاده های صحیح و خطا نشانه های تشخیص می دهد و نتایج مشاهدات خود را با هم مقایسه میکند و در مغز خود از جاده های صحیح و غلط یاد داشت بر میدارد و در دفعات بعد همانها را با بخاطر می آورد و مورد استفاده قرار می دهد، یعنی تصور خود را روی جاده ها منعکس می سازد و فکر میکند کدام راه بهتر است و او را به هدف میرساند. بهر حال مانند حیوان در هر لحظه فعال است و از روش آزمایش و خطا استفاده میبرد. با این فرق که آزمایش و خطای او ماشینی و کور کورانه نیست بلکه با تأمل و بصیرت و سنجش همراه است.

روش آزمایش و خطا را انسان در یاد گیریهای دیگر هم که از نوع حافظه و تعقل است بکار میبرد. مثلاً هنگامی که قطعه شعری را باید حفظ کنیم در اولین وهله موضوع را در مغز جا میدهم و برخی تداعی ها بین اجزاء آن برقرار میکنیم و در هر دفعه که باز آنرا تکرار میکنیم از بعضی اتصالات یا تداعی های نامطلوب اجتناب میورزیم و تداعی های جدیدی برقرار میکنیم و برای استحکام یافتن تداعی های صحیح موضوع را با تمام یا قسمتهائی از آنرا تکرار مینمائیم اگر در بعضی از قسمتها تداعی برقرار نشده باشد آنها را بیشتر مورد توجه قرار میدهم و در ارتباط آنها با قسمت بالا و پایین دقت بیشتری مبذول میداریم.

روش آزمایش و خطا را بصورت خالص و بآن کیفیت ساده ای که در حیوانات مشاهده میشود انسان شاید فقط در سالهای اول حیات بکار برد والا همینکه تجاربی اخذ کرد و مراحل حل را در رشد عقلانی بیمود پای سنجش و بصیرت در کار می آید و یاد گیری از صورت ساده آزمایش و خطا خارج میشود. بنابراین از اقسام دیگر یاد گیری، یاد گیری از روی

بصیرت است .

یاد گیری از روی بصیرت - چنانکه گفتیم یاد گیری مستلزم عمل است و عمل اگر باروش آزمایش و خطا صورت گیرد با اینکه سرانجام به نتیجه میرسد اما وقت زیاد میگیرد .

بیشتر تحقیقات علمی نخست طبق روش آزمایش و خطا شروع میشود ولی بزودی یاد گیرنده یا تحقیق کننده در عمل خود تجدید نظر میکند و مشاهدات خود را دقیقتر مینماید و بصیرت را بکار میبرد ، در این مرحله بدو امر احتیاج دارد یکی بمشاهده که در حقیقت یکنوع فمالیتی است حسی و دیگر بصیرت یعنی فهم از روی هوش برای تفسیر و همین بصیرت یا تفسیر است که برای ذهن معانی و مفاهیم ایجاد میکند و توسط آن روابط امور ادراک میشود . مثلاً برای برطرف ساختن نقایص اعمال بدنی بمنظور تحصیل مهارت در کارهای دقیق بصیرت در اعمالها و معلولها روابط ازواجبات است همچنین مشاهده - خاصه مشاهده ای که مستقیماً متوجه هدف باشد - از کوشش شخص و فاصله زمانی بین عمل و عکس العمل میگذرد . برتری شخص بزرگ و آموخته نسبت بکودک و ناآموخته در حل مسائل بواسطه همان قدرت اوست بمشاهده و بصیرت .

در موقعی که از کودک خردسال حرکات اتفاقی ناشی میشود در ضمن میآموزد که مشاهده کند و بنابراین اعمال خود را تکرار کند از اینرو میتوان گفت که روش آزمایش و خطا هم مقدم بر مشاهده است و هم مؤخر از آن . هر قدر که تجربه زیاده تر شود بصیرت نیز بیشتر میشود و مشاهدات بعدی از روی بصیرت انجام میگیرد .

روش آزمایش و خطای کور کورانه بی حاصل است ولی در صورتیکه

توأم با مشاهده باشد نتیجه بخش خواهد بود و در صورتیکه بصیرت و فهمیدن نیز در آن دخالت کند تأثیرش به مراتب بیشتری گردد .

سازمان پذیرفتن اتصالات عصبی در یادگیری - بطوری که دیدیم یادگیری خاصه در مراحل عالی شامل يك سلسله اعمال پیچیده است و شروع آن از عضوهای حسی و اعصابی است که قابلیت تغییر یافتن و اصلاح شدن را بر اثر تجربه دارد .

از لحاظ فیزیولوژی شرایط یادگیری اولاً یکدسته از عضوهای حسی دریافت دارند است که قابل تائر در برابر محرکات خارجی باشد . ثانیاً وجود اعصابی که آن تحریکات را به مراکز مخصوص انتقال دهد الخ ..

یکی از تئوریهای فیزیولوژی که میتوان آنرا اساس آموزش و پرورش دانست تئوری قابلیت تغییر سیناپسهای بین نورونهاست و معمولاً آنرا تئوری مقاومت سیناپسی میگویند . بر حسب این تئوری تحریکات عصبی در موقع عبور در نقطه اتصال بین دو یا چند نورون بمقاومت بر میخورند و هر چه جریان عصبی از همان سیناپسها بیشتر بگذرد مقاومت کمتر و با اصطلاح جاده هموار تر میشود . بدین ترتیب جاده هائی بین نورونها ایجاد میگردد و پس از کوبیده شدن و هموار شدن آن جاده دیگر عبور تحریکات عصبی بهمانی بر نمیخورد تحریکاتی که عین تحریکات اولی یا مشابه آنها باشد بدون زحمت از این جاده ها میگذرد . بعبارت دیگر جریان عصبی همینکه بر سر دوراهی رسید احتمال اینکه از هر يك از آنها بگذرد هست اما رفتی یکی را بر گزید و از آن گذشت مقاومت اینراه در مقابل این تحریک کمتر میشود و در دفعه دوم آسانتر از آن میگذرد و بالاخره کار بجائی میرسد که در کمال سهولت و سرعت تحریک از همین

جاده عبور میکند و عین همان عکس‌العملهایی را که سابق موجب میشد موجب میشود یعنی جادهٔ عصبی دارای انصافاتی محکم با چند عصب رابط و عصب محرک می‌گردد. و در همین جاست که گوئیم موجود یادگرفته است یعنی در مقابل محرک معین پاسخی مشخص از خود ظاهر می‌سازد. این امر یعنی تشکیل ارتباطات مخصوص عصبی (پیدایش جاده‌های هموار عصبی) که اولاً در نتیجهٔ قدرت ذاتی سلسلهٔ اعصاب و ثانیاً بر اثر تمرین و تکرار بوجود می‌آید. در صورت دوم (استعمال و تمرین) جریان عصبی از راه مغز بیشتر توسط سیناپسها کنترل و باز بینی میشود و درجهٔ مقاومت سیناپس بستگی با تکرار و حالت رضایت بخش جریان عصبی دارد. بهر حال تکرار مقاومت سیناپس را در مقابل جریان عصبی ضعیف میکند و بالتبعیه اتصال میان موقعیت و پاسخ قوی و حتمی میشود.

از آزمایشهای بسیار معلوم شده که قسمتهای مختلف مغز در آن واحد با هم کار میکنند اگر چه آن نواحی از هم بسیار دور باشند. بنابر این باید گفت در عمل مغز وحدت وجود دارد و قسمتهای مختلف همه با همکاری و یاری یکدیگر بکار می‌پردازند نه اینکه هر کدام بتنهایی و مستقل از نواحی دیگر بکار خود ادامه دهد. پس هیچ دلیلی بر موضعی بودن مغز نسبت با اعمال ادراک و تصور و حافظه و عواطف و سایر اعمال پیچیدهٔ نفسانی در دست نیست. تمام دستگاه پی در کلیهٔ اعمال نفسانی دخالت دارد و بسیاری از قسمتهای آن فقط دارای عکس‌العملهای ساده است.

خلاصهٔ سخن اینکه یادگیری از لحاظ فیزیولوژی شامل بکار افتادن عضوهای حسی و عمل اعصاب حساسه و اعصاب رابط و اعصاب محرکه است و تمام این دستگاه برای ارتباط انگیزه و پاسخ، و یا موقعیت و پاسخ

یا عبارت دیگر برای بستگی میان محرك و عكس العمل ضرورت دارد . و همین ارتباط است که بقوس عصبی موسوم می باشد . قوس عصبی یا مدار عصبی لازمه تشکیل طرح عصبی (۱) است و حیات نفسانی در واقع عبارت از عمل یا فعالیت دستگاه عصبی می باشد . چون حیات نفسانی صحیح مربوط به تشکیل بستگیها یا طرحهای عصبی مطلوب است ، دستگاه اعصاب باید بصورت يك مكایسم سازمان پذیرفته ای که دارای وحدت عمل باشد در آید تا حیات نفسانی و اعمال ذهنی موزون و سازمان پذیرفته باشد .

ما حاصل آنچه را که در باره تئوری مقاومت سیناپسی گفتیم میتوان در چند سطر ذیل خلاصه کرد :

سلسله اعصاب بشر را ساختمانی بسیار پیچیده و مدغم است . از هر عضو حسی جاده ای کاملاً ساخته شده است و آن جاده اعصاب حساسه است که تا پوشش مغزی امتداد دارد . همینکه تحريك عصبی پوشش مغزی میرسد ، با اعصاب رابط منتقل میشود و توسط اعصاب رابط با اعصاب محرك میرسد و اعصاب محرك ، تحريك را بعضلات و غدد میرسانند و حرکت یا ترشح آنها را موجب میشوند . تحریکی که یکبار از عصب حساس گذشت دفعه بعد بهتر راه خود را پیدا میکند . اگر تحريك بعضو منظور یا بمقصد نرسید جریان عصبی بجاده دیگر عصبی می افتد و همین احتمالات بسیار یعنی افتادن از جاده ای بجاده دیگر است که پیچیدگی سازمان اتصالی دستگاه بی را باعث میشود . بوسیله همین پیچیدگی دستگاه اتصالی و قابلیت انتقال دادن نور و نه است که از تحريك فلان ناحیه حسی نواحی مجاور مشابه آن نیز تحريك میشود و خلاصه قسمت وسیعی از پوشش مغزی

برای حل يك معمای مخصوص بکار می افتد .

برای تولید احساس تنها تحريك عضو حسی کافی نیست بلکه فعالیت مغزی نیز لازم است . ادراك حسی که در واقع تفسیر احساسات هم-راه و آمیخته است علاوه بر فعالیت مسیرهای نورونی اتصالات و طرحهای عصبی قبلی را نیز بعمل در می آورد .

تصور و حافظه و استدلال و اعمال نفسانی همه بدین نحو شامل طرحهای تشکیل شده قبلی یعنی سازمان عصبی تغییر یافته و اصلاح شده است . عکس العممائی که در هر موقعیتی بوجود میآید زمینه یادگیری را برای بعد فراهم می کند . پس بطور خلاصه رفتار شخص در هر لحظه بخصوص نتیجه ماهیت محیط و یادگیری قبلی اوست .

تشکیل عادات - دستگاه عصبی انسان بسیار و بعد اعلی مستعد قبول تغییرات و آماده برای گرفتن اشکال کوناگون است و بواسطه همین تمایل ذاتی در سازگاری است که میتوان عکس العممهای او را با احتیاجاتش موزون کرد . این خاصیت شکل پذیری که آنرا اثر پذیری و تغییر پذیری نیز گویند و باقی ماندن آن اثر از جمله شرائط تشکیل طرحهای عصبی است . وجود میلیاردها نورون در دستگاه اعصاب امکان پیدایش قوسهای انعکاسی مختلف را میسر میسازد و این قوسهای انعکاسی سازمان تحریکات حسی و حرکاتی را تغییر میدهد و وقتی این تغییرات بر اثر تمرین و رضایت خاطر تکرار شود طرح عصبی جدیدی بوجود میآید . بنابراین عادت معمولاً يك طریق یا طرق مرکب ثابت عکس العمل در برابر موقعیت هاست . و از اینرو عادت عبارتست از دریافت (ادراك) و تصور و بخاطر آوردن و حس کردن و فکر کردن و عمل کردن بهمان قسمی که در گذشته انجام

گرفته است . و درحقیقت شامل یکرشته بستگیها و اتصالانی است که موجب صرفه جوئی فکر میشود یعنی هر دفعه که عکس العملی تکرار میشود از نیروی فکری آن نسبت بگذشته کاسته شده فاصله میان انگیزه و پاسخ مستقیمتر و کوتاه تر میشود . موانع و اشکالاتی که معمولاً دخالت میکنند و از بروز عکس العمل جلوگیری میکنند بتدریج مرتفع میشوند و کم کم پاسخهای میانجی و پاسخهای زائد از بین میروند مثلاً موقعی که کودک خردسال نوشتن یاد میگیرد نخست مداد را محکم میچسبد و نوک آنرا بسختی روی کاغذ فشار می دهد و حرکات زیاد و غیر لازم از خود ظاهر میسازد و بدست و بازو و صورت و پاهای خود فشار می آورد . اما بر اثر تمرین، این حرکات متشتت و بیفایده کم کم از بین میروند و تنها حرکات مناسب و لازم باقی میماند و گرفتن قلم در دست و نوشتن بسهولت و روانی میسر میشود .

بعضی عادات نسبتاً ساده است و پاره ای دیگر بسیار پیچیده و مشکل . راه رفتن ، نوع سخن گفتن - رفتار اجتماعی - روش تفکر منطقی - از نوع عادات پیچیده بشمار می آیند .

بیشرفت در کارها و در تمام اعمالی که انسان انجام میدهد بدون عادت غیر ممکن است . اگر هیچگونه تدارکی برای کوتاه کردن مدار و مسیر سلسله اعمال جریانی عصبی نباشد و شخص تمام جزئیات و حرکات زائده را در هر دفعه تکرار کند هیچگاه مهارت و عادت صورت نخواهد گرفت . یعنی مثلاً يك نقاش وقتی قادر است بهترین شاهکار خود را به نصفه ظهور رساند که توجهی بجزئیات حرکات خود و طرز گرفتن قلم و ... و بکار بردن رنگ که عادی او شده است نداشته باشد .

اساس بدنی عادت - بسیاری از اعمال و حرکات انسان نتیجه ساختمان مخصوص و ذاتی دستگاه اعصاب اوست . این دسته از طرحهای عصبی بطوری که بارها اشاره کردیم کسبی نیست و جزء تجهیزات ذاتی بشر میباشد و بواسطه همین طرحهاست که شخص میتواند اولاً بسیاری از اعمال را بدون اخذ تجارب انجام دهد و بسیاری از تحریکات خارجی را دریافت دارد .

در قسمت غرائز گفته شد که اعمال غریزی نتیجه هوش نیستند و با تحریکات درونی و سازمان ارثی بستگی دارند . حال کوئیم بعضی از عادات با غرائز بستگی نزدیک دارند مانند رفتار ما در بروز خطر . بشر زندگی را با یکدسته از انعکاسات شروع میکند و بسیاری از اعمال انعکاسی سازمان مجدد و تازه پیدا میکنند و طرحهای عادی میشوند .

عادت ممکن است مانند غریزه و بهمان درجه ثابت و لا تغییر شود ولی در هر صورت نتیجه و حاصل تجارب قبلی است نه ذاتی و ارثی . سازمان عصبی در تشکیل عادات آنقدرها با سازمان عصبی حرکات غریزی متفاوت نیست ولی احتیاج به بستگیهایی در هر اکثر ارتباط پوشش مغزی دارند که برای عکس العملهای ذاتی مورد لزوم نیست .

اگر اعصاب حساسیت و قابلیت انتقال و تحریک نداشته باشند هرگز عادتانی بوجود نمی آید یعنی اگر بین عضوهای پذیرنده و مراکز عصبی ارتباطی نبود و هرگز تأثیر و ادراکی دست نمیداد و بطریق اولی عکس العملی ظاهر نمیشد . اساس بدنی عادت همان اتصالات نورونها یا اتصالات سیناپسی است که در یادگیری نیز شرح آن مختصراً ذکر شد . این اتصالات که پایه یادگیری و عادت است بر حسب تحریکات عصبی بوجود می آید و پس از

تکرار کم و بیش دائمی میشود .

دراینکه عادت مربوط با اتصالات یا عبارت دیگر مربوط بجاده های عصبی است تردیدی نیست اما اینکه آیا این اتصال بر اثر انبساط داند ریت های نورونها یا بر اثر کم شدن مقاومت سیناپسی است کاملاً معلوم نشده است . مطلب دیگری که هنوز روشن نیست اینست که آیا تأثیرات و تحریکات عصبی هیچگاه از بیرن میروند یا نه ؟ خاطره هایی که سالها در وجدان مغفول مانده و بخاطر نیامده اند و اکنون بقسمت روشن ذهن (وجدان صریح) می آیند دلیل بر اینست که بموجب قانون بقاء انرژی تغییر حاصله در سلسله اعصاب پایدار مانده و تنها محرك مخصوصی لازم است که آنرا بخاطر بیاورد . اما از طرف دیگر بسیار اتفاق می افتد که بعضی تحریکات عصبی بکلی از بین می رود و فراموش میشود و ما را در صحت نظرات را در تردید می اندازد و همچنین بواسطه طول زمان و عدم تکرار از مهارت بعضی عادات کاسنه میشود .

شرائط تشکیل عادت - عادت وقتی تشکیل شده است که بر اثر محرك، عکس العمل یا عکس العمل هایی کسبی بوجود آید . البته لازم نیست که این عکس العمل ها تماماً جنبه خارجی داشته باشد زیرا برخی عکس العمل ها صرفاً در نورون های سلسله اعصاب صورت میگیرد .

عادت با شرائطی چند تشکیل می یابد که عبارتست از :

۱- تمرین یا تکرار - نخستین شرط تشکیل عادت تمرین یعنی تهیه فرصت و مجال کافی برای تکراری باشد و این موضوع در روانشناسی بقانون تمرین یا تکرار موسوم است . لزوم تمرین از آن لحاظ است که هر قدر يك تحريك عصبی از قوس انعکاسی بیشتر بگذرد، بهمان اندازه

مقاومت کمتر میشود و عکس العمل آسانتر ظاهر میگردد .

دفعات تکرار و تمرین با عوامل مختلف از قبیل آسانی و مشکلی موضوع - تجارب قبلی - نوع معرفی موضوع در ذهن - علاقه و طرز توجه یادگیرنده بستگی دارد . و البته در دفعات متوالی عمل باید بیک نحو معین تکرار شود نه اینکه در یک موقع اینطور و در م. وقع دیگر طور دیگر . بهر حال تکرار است که یادگیری و عادت را میسر میسازد و برای جلوگیری از فراموشی و حفظ مهارت ناچار باید بتمرین پرداخت . بنابراین خطای محض است که موضوعی را یاد بگیریم و کار را تمام شده بدانیم و دیگر یادی از موضوع نکنیم چه اگر چندی بدینسان بگذرد ممکن است مطلب بکلی در بونه فراموشی افتد و در طاق نسیان گذاشته شود چنانکه اگر با دوستی بکلی قطع مراد کرده کنیم و هرگز بسراغش نرویم رشته الفت قطع شده آشنای بییگانگی مبدل میگردد .

محصلین دانشگاه بر اثر عدم مراجعه و تکرار قسمت عمده معلومات دبیرستانی خود را فراموش میکنند و نتایج شش سال تحصیل خود را برایگان از دست میدهند با توجه بهمین مطالب معلم مجرب و کار آزموده مرتب بشاگردان دوره میدهد و مضمون الدرس حرف و التکرار الف را همواره بکار می بندد .

بامسای بودن سایر عوامل هر اندازه که تکرار زیادتر باشد یادگیری دائمی تر و ثابت تر خواهد بود و تبصر و مهارت در فن مربوط زودتر و کاملتر بوجود خواهد آمد .

۲- شوق و علاقه - اشتیاق و علاقه نسبت بکاری موجب میشود که بآن بیشتر توجه کنیم و آنرا زودتر فراگیریم یعنی آن دسته از امور که

باعث رضایت خاطر شخص هستند و برای او گیرندگی دارند زودتر و بهتر فرا گرفته میشوند. کسی که خود اتومبیل دارد و میخواهد رانندگی بیاموزد بیش از کسی که از روی تفنن و هوی یاد میگیرد وقت بکار میبرد و بیشتر ممارست میکنند در نتیجه بهتر فرا میگیرد. پس این شرط یعنی شوق و علاقه در واقع مکمل شرط اول است یعنی تمرین در صورتی موجب تکامل عمل است که با خوش آیندی و میل همراه باشد و از روی اکراه و تنفر نباشد.

۳- تشویق - قبول و تصویب موضوع از طرف دیگران نیز در تشکیل عادت عامل مهمی است چه انسان ذاتاً مایل است که اعمالش مورد قبول و تصویب و پسند اطرافیان قرار گیرد و البته از این تمایل در تشکیل عادات باید استفاده کرد. بنابراین مربی باید کمال و هنر نوآموز استیاش کند و وسائل مختلف برای تشویق و ترغیب او بکار برد و از دلسردی و بی میلی او جلوگیری کند. همواره توجه داشته باشد که اثر تشویق در پیشرفت کار بمراتب بیشتر از تأثیر تهدید است :

نوآموز را مدح و تحسین وزه ز تو بیخ و تهدید اسناد به

۴- مفهوم بودن موضوع - موضوعی را که یاد گیرنده میخواهد فرا گیرد باید کاملاً درک کند و بفهمد. ممکن است موضوعی را نفهمیده و طوطی وار با تکرار و زحمت بخاطر بسپارد اما چندی نمیگذرد که آنرا بکلی فراموش میکند. امر یاد گرفته هر اندازه که با معانی و مفاهیم دیگر ذهن که قبلاً یاد گرفته شده ارتباط حاصل کند بهتر در ذهن میماند و دیرتر فراموش میشود. بهمین نظر موضوعات درس باید در نهایت روشنی و وضوح تدریس و با مثالهای متعدد تشریح و توضیح شود تا هیچ ابهام و

تعقیدی در کار نباشد برای این منظور باید مطلب را بعبارت مختلف بیان کرد و بصورت‌های گوناگون مجسم ساخت و بمعلومات سابق محصل ارتباط داد.

۵- وقت- تکرار در صورتی مثمر و نتیجه است که در مدت آن توجه شود و همچنین موضوع در صورتی مفهوم میشود که مدت وقتی که برای آن بکار میرود موجب خستگی نگردد. اگر چه هنوز مقدار وقتی که در تمرین هر درس باید بکار رود تحقیقاً معلوم نشده ولی همینقدر معلوم شده که مدت تمرین برای کودکان باید کوتاه باشد و از ۱۵ دقیقه تجاوز نکند چه اگر تمرین از ۱۵ دقیقه بگذرد معمولاً خستگی عارض میشود و با تمرکز دقت معارضه میکند. اگر تمرینها را بجای اینکه پی در پی انجام دهیم با اوقات مختلف تقسیم کنیم نتیجه بسیار بهتری خواهیم گرفت. مثلاً اگر بجای اینکه موضوعی را در مدت ۲۰ دقیقه پشت سر هم تکرار کنیم آنرا بچهار دفعه غیر متوالی (هر دفعه ۵ دقیقه) بیندازیم حصول یادگیری بمراتب بهتر و زودتر خواهد بود علاوه بر اینکه دوام و پایداری آن نیز زیاده است.

مربی باید شرائط مذکور در فوق را رعایت نماید سعی کند که تعامیل محصل بمواضیع درسی جالب شود و با معلمین خود همکاری کند. گذشته از درس و تحصیل باید عاداتی مطلوب در محصل ایجاد کرد و ایجاد این عادات تنها با تذکر و راهنمایی میسر نیست بلکه لازم است بتدریج او را با عمل و تمرین باعمال مطلوب معتاد نمود. حسن ادب و احترام- کمک بدیگران- امانت و پاکیزگی- کار و کوشش- نظم و ترتیب امور- همه از عادات بجا و صحیح محسوب است و بطور کلی ارزش وجودی هر کس بسته باعمال صحیح و صواب اوست که از روی عادت بوجود آمده است.

عوامل شرطی در عادت - عادت همیشه بیک نحو مشخص و کیفیت معینی بوجود میآید و در واقع عکس العملهای کسبی است که در مقابل محرکهای مخصوص ظاهر میگردد .

وقتی عاداتی ایجاد شد، هیچ دلیلی در دست نیست که خود بخود این عادات بتجاری دیگری انتقال پیدا کند . مثلاً اگر شاگرد صرفاً از روی حافظه و عادت یاد بگیرد که : « سه چهار تادوازده تا » هیچ دلیلی نیست که بداند « چهار سه تا هم دوازده تا » است . یعنی عادت بهمان نحوی که با تمرین و تکرار بوجود میآید همواره بهمان نحو تکرار میشود . اگر شاگرد کلمه ای را در يك جمله آموخت و همان کلمه را در عبارت دیگر تشخیص نداد نباید او را بکودنی و بلاهت منتسب کنیم .

همچنین اگر بدانیم که عملی را چگونه باید انجام داد معلوم نیست بتوانیم خود آن عمل را بطور کامل و صحیح انجام دهیم چه آموختن و حفظ کردن با بکار بردن و عمل کردن دو امر جداگانه و دو نوع عادت مختلف میباشد . بنابراین اموری را که میخواهیم بعادت ایجاد کنیم اگر فقط بیاد دادن آنها اکتفا کنیم خطا است زیرا چنانکه گفتیم دانستن غیر از توانستن است و توانستن بدون عمل و تمرین امکان پذیر نیست .

سالهای طفولیت و کودکی سالهای بحرانی تشکیل عادات و موقع برقراری اخلاقیات شخص است . در این اوان کودک عده محدودی طرحهای عصبی دارد و مدتها وقت لازم است تا بتدریج طرحهای جدید عصبی و سازمانهای نوین دماغی در او بوجود آید ، در صورتیکه بزرگسالان در مقابل محرکهای مختلف بستگیهای عصبی معلومی در خود ایجاد کرده اند و طرز عمل و گفتار و حرکات آنها تابع همان بستگیهاست . این بستگیها

یا به عبارت دیگر این عادات با کسب عادات جدید جداً مبارزه میکنند و بهمین جهت ایجاد کردن عادات در پیران کار دشواری است و دشواری از لحاظ فزونی سن نیست بلکه بواسطه مداخله مقاومت عادات قبلی است.

ترك عادات - از لحاظ فیزیولوژی ترك عادات و از بین بردن آن بمعنی دقیق و واقعی ترك غیر ممکن است. یعنی اثر يك عادت بکلی محو و نابود نمیشود بلکه جای خود را بعادت دیگر میدهد و گاه اگر فرصت و مجال یابد ظاهر میشود و عادت ثانوی را عقب میزند. مثلاً اگر شخصی که عادت دارد اتومبیل را با دنده مخصوصی براه بیندازد اتومبیل جدیدی بخرد که از لحاظ دنده با اتومبیل قبلی فرق داشته باشد ناچار باید این دنده را در عوض دنده سابق بکاربرد و برای اینکار تمرین میکند تا او را ملکه شود و عمل خود بخود انجام گیرد ولی در يك وقت بخصوص مثلاً موقعی که حالت عصبانی دارد یا فکرش بجای دیگر است يك مرتبه دنده عقب را که در اتومبیل سابق دنده جلو بود بکار میبرد و در اینصورت اتومبیل بجای اینکه بجلو رود بعقب حرکت میکند.

جانشین کردن عادتی بجای عادت دیگر وقت زیادی لازم دارد و مستلزم صرف انرژی بیشتری است در صورتیکه در عادت اولی و اصلی تا این درجه زحمت و مجاهده لازم نبود.

اختلاف افراد در یادگیری - افراد بشر همانطور که در خصوصیات بدنی دارای اختلاف هستند در کیفیات نفسانی هم مختلفند. از لحاظ یادگیری که فعلاً مورد بحث است، بعضی استعداد فوق العاده دارند و بسهولت و سرعت میآموزند و بعضی دیگر بسیار کند و بطئی هستند و با اشکال و صعوبت فرا میگیرند. این اختلاف ممکن است در نخستین روزهایی که نوآموزان پابدستان

می گذارند بر آموزگار محسوس نباشد اما بتدریج هر چه از سال تحصیلی می گذرد اختلاف فاحشی که در یاد گیری افراد هست ظاهر میشود و آموزگار می بیند که بعضی با استعداد و برخی کم استعداد و پاره ای بکلی کودن هستند و بین این سه دسته هم در جانی وجود دارد . وقتی دوره دبستانی ختم در انجا طر می آوریم ملاحظه میکنم که در سال اول ابتدائی با عده کثیری هم درس بوده ایم و هر چه بالاتر آمده ایم از آن عده کاسته شده است یعنی دانش آموزان کم استعداد بتدریج در راه مانده و از قافله عقب افتاده اند و این عقب افتادگی گذشته از عامل اقتصادی بواسطه عامل کم هوشی و عدم قدرت یاد گیری بوده است . در ایران معمولاً همینکه محصل دو سال در یک کلاسی ماند او را از مدرسه اخراج میکنند یا اینکه خود از درس دلسرد و مأیوس شده دنبال تحصیل را رها میکند ولی البته همانطور که سالهاست در ممالک متقدم عمل می کنند ما نیز باید مدارس و کلاسهای مخصوصی جهت این عده داشته باشیم تا با تعلیم و تربیتی درخور استعداد آنها تربیتشان پردازیم . اختلاف استعداد یاد گیری افراد بخوبی از روی مقایسه منحنی یاد گیری آنها ظاهر و معلوم می گردد .

منحنی یاد گیری - چنانکه قبلاً دیدیم یاد گیری امری است تدریجی و این تدریج را بوسیله منحنی می توان نمایش داد چون یاد گیری اقسام گوناگون و تظاهرات مختلف دارد منحنی های حاصله بصورت های مختلف در می آید یعنی مثلاً منحنی یاد گیری فلان عمل (دو چرخه سواری - ماشین نویسی ...) با منحنی یاد گیری حل مسائل و یا یاد گیری حفظی بکلی اختلاف دارد . همچنین اگر منحنی بر حسب کار باشد یا بر حسب زمان دو نوع منحنی مختلف بدست می آید :

در منحنی زمان کار ثابت است و از مقدار زمان بتدریج (ولی بطور غیر منظم) کاسته میشود. طرز بدست آوردن این منحنی اینست که بر روی محور مختصات افقی دفعات را و بر روی محور مختصات عمودی زمان را نمایش میدهم و نقاط متوالی را با خط مستقیم بهم وصل می‌کنیم. در این تمایل منحنی‌ها در آزمایش اول یعنی شروع کار مقدار زیادی زمان لازم است و در دفعات بعد برای همان کار زمان کمتری مصرف میشود تا جایی که منحنی در روی خط مستقیم (موازی محور افقی) سیر می‌کند یعنی برای انجام آن کار بخصوص مقدار معینی وقت لازم می‌باشد.

منحنی کار نیز بهمین کیفیت بدست می‌آید با این فرق که در اینجا در هر دفعه زمان ثابت و مقدار کار متغیر است مثلاً اگر دو دقیقه وقت برای کشیدن فلان شکل هندسی قرار دهیم در دفعه اول ممکن است شخص آزمایش شوند مثلاً $\frac{1}{4}$ آن شکل را بکشد و در دفعه دوم $\frac{3}{4}$ و در دفعه سوم تمام آن را و در دفعه چهارم تمام شکل را با اضافه قسمتی از آن الخ تا جایی که باز منحنی بصورت خط مستقیم درآید و این وقتی است که شخص مهارت حاصل کرده و در دو دقیقه مقدار معینی از آن شکل را می‌کشد.

منحنی یادگیری غیر منظم و شامل بالا و پائین رفتن هائی است و اگر چه رو به مرافقه منحنی بطرف پائین نزول میکند اما این سیر نزولی مرتب نیست یعنی چنین نیست که هر دفعه حتماً کمتر از دفعه قبل باشد. منظم بودن منحنی یادگیری جز در موارد بسیار استثنائی دیده نمیشود.

غیر منظم بودن منحنی از آن جهت است که یادگیرنده تحت تاثیر عوامل مختلفی است، البته آن عوامل ثابت و یکسان نیست یعنی توجه و دقت

و تمرکز قوای شخصی و حالات درونی و کیفیات دیگر نفسانی که بدون شك در یادگیری دخالت دارند در تمام دفعات یکنواخت و یکسان نیستند .

از ملاحظه منحنی یادگیری بخصوص در مورد یاد گرفتن دو چرخه سواری و ماشین نویسی معلوم میشود که پیشرفت یادگیری در اول سریع است و بعداً بتدریج از سرعت از آن کاسته میشود . علت این امر آنستکه کار جدید همیشه جذابیت و گیرندگی مخصوص دارد و علاقه شخص را بیشتر برمی انگیزد و بهمین جهت شخص کاملاً بآنکار توجه می کند اما همینکه قدری آشنا شد بواسطه یکنواخت شدن کار از سرعت پیشرفت او بتدریجاً کاسته میشود و در کارهایی که پی در پی انجام گیرد و فاصله لازم بین دفعات نباشد علاوه بر علت فوق عامل خستگی هم در کاهش سرعت دخالت دارد .

گذشته از این دو علت اساساً آغاز یادگیری در هر امری آسانست زیرا که بسیاری از اجزاء آن امر با یادگیریهای قبل شباهت دارد و بهمین مناسبت منحنی در اول پیشروی بیشتری را نشان میدهد در صورتیکه یادگیرنده بتدریج با امور جدیدی که برای او بی سابقه است مواجه میشود و با شکل کار بر می خورد و در نتیجه پیشرفت کار رو به نقصان می نهد .

بهر صورت پس از تکرارهای بسیار فلات منحنی (۱) نمایان میشود و آن در حقیقت جائی است که منحنی بصورت ثابت در میاید یعنی حدا علای قدرت یادگیرنده است و از این بعد روی خط مستقیم سیر می کند . لیکن باید بخاطر داشت که فلات حقیقی یادگیری در هیچکس بطور قطع معلوم نیست و شخص با وجود رسیدن باین نقطه نباید مأیوس باشد زیرا ممکن است

با شرایط و روش بهتری بازپیشرفت ادامه دهد و رو بکمال و مهارت سیر کند .



گاه اتفاق می افتد که پس از توقف تمرین ، بدون اینکه شخص متوجه باشد یادگیری ادامه می یابد و این از آنجهت است که بواسطه فاصله ، بعد از تمرین تداویهای مزاحم کم کم از بین میرود و در بونه فراموشی می افتد و البته این نوع فراموشی ارزش بسیار دارد . چه بسا اتفاق افتاده است که مواقعی که مطلبی را تمرین میکردیم بزحمت و مجاهده آنرا از بر می خواندیم اما پس از گذشتن یکی دو ماه متار که بطور سلیس و روان آنرا از حفظ میخوانیم . همین نظر « ویلیام جیمس » می گوید : « روی ینج بازی کردن را در تابستان و شنارا در زمستان باید یاد گرفت » و منظورش اینست که مثلاً در سهای امتحان را در اول سال باید آموخت تا برای امتحان بتدریج عوامل مزاحم و تداویهای بیجا از بین برود و بایکی دو مرتبه مرور کاملاً بدون زحمت در ذهن احیا شود .

فراموشی بستگی تامی با مقدار تمرین و درجه مهارت دارد و موضوعات فرا گرفته ای که پس از یادگیری گاه بگاه تکرار شده اند ممکن است سالها در ذهن بمانند .

عواطف ممکن است ممد و مؤید یادگیری یا ماخل و مزاحم آن باشد و بطور کلی عواطف بسیار شدید مانند خوشی یا اندوه مفرط و ترس و وحشت های بسیار زیاد مانع یادگیری است و بعکس عواطف مطلوب و ملایم تاثیرات نیکو در یادگیری دارند .

فصل ششم

یادگیری (ادامه)

چنانکه در فصل پیش گفته شد یادگیری و کسب مهارت با عوامل حشراتی چند بستگی دارد. مهمترین این عوامل عبارتند از دقت، انتقال ذهن از موضوع یاد گرفته شده به موضوع مشابه دیگری که مورد یادگیری است و بازی و حالت یاد گیرنده که بشرح هریک اشاره ای میشود:

۱- دقت

دقت شرط ضروری و رکن اساسی یادگیری است بطوری که میتوان گفت اصلاً یادگیری بدون دقت غیر ممکن است و تنگ کردن و یا محصور کردن میدان وجدان برای ملاحظه يك موضوع یا يك رابطه از لوازم اولیه کسب معلومات یا مهارتست. یعنی دقت موجب از بین رفتن عوامل مزاحم میشود و موضوع مورد نظر را صریحتر و روشنتر میکند. مثلاً هنگامی که مشغول حل معامی هستیم عواملی را که بطور نزدیک و مستقیم با موضوع اصلی رابطه ندارند از صحنه وجدان دور میسازیم و امور غیر لازم را بکنار می نهیم و همین جهت حال دقت را ممکن است بحال آمادگی تعبیر کرد.

بشر میتواند در باره هر چه بخواهد بتفکر و دقت پردازد و آنچه را میخواهد ببیند یا بشنود از میان مجموعه دیدنیها و شنیدنیها برگزیند و توجه خود را صرفاً روی آن تمرکز دهد. این قدرت انتخاب که شخص از بین يك مجموعه يك جزء را انتخاب میکند و مورد دقت قرار میدهد از صفات ذهن تربیت یافته و بسته به میزان هوش و تسلط برخورد است. درجه و میزان دقتی که هر شخص دارد منوط بنوع محرك وعلاقه و مقدار تربیتی است که در این راه دریافت داشته است.

اقسام دقت - برای دقت اقسامی چند تامل شده اند. بعضی دقت را بدقت فعال (۱) و دقت منفعل (۲) تقسیم کرده اند و بعضی دیگر بدقت ارادی و غیر ارادی و بعضی باقسام دیگر. ولی حق اینست که یکنوع دقت بیشتر وجود ندارد و آن دقت فعال است و سایر اقسام دقت در واقع فقط اصطلاحاتی است که بر حسب موارد و وضعیات مختلف استعمال میشود. دقت منفعل دقتی است که آزادانه و خود بخود انجام میگردد. بدون اینکه شخص مجاهده و کوششی از خود بکار برد و غالباً بواسطه يك محرك ناگهانی بوجود می آید. اغلب دقتهای کودکان را از همین قبیل باید دانست.

دقت ارادی که بنا به خواست و اراده شخص و از روی عمد و قصد انجام میگردد در نتیجه رشد فکری و نمو کلی بوجود می آید و هر چه شخص در درجات هوش بالاتر و ذهنش ورزیده تر و تجارب قبلیش زیادتر باشد قدرتش بر دقت ارادی بیشتر است و بالعکس افرادی که در درجات بسیار

پایین هوش قرار دارند از دقت ارادی بی‌نصیب میباشند .

مربی باید از اقسام مختلف دقت اطلاع وافی داشته باشد و بجای دقت منفعل یعنی دقت آزاد و ناگهانی که پایه آن تمایلات غریزی است دقت فعال یعنی دقت ارادی را که تحت کنترل ذهن است در نوآموزان بوجود آورد . چون دقتی که بدون فشار زیاد و کوشش فوق العاده ایجاد شود نتایج بسیار مطلوب دارد ، باید کودک از زحمات غیر لازم و پرباشانی خیال برکنار باشد تا بتواند تمام نیروی ذهنی خود را در حل معمای منظور بکار اندازد .

هدف آموزگار باید آن باشد که دقت ارادی را از صورت مجاهده و کوشش بسیار که تحت فشار وظرف اجتماعی و از روی جبر و اکراه صورت میگیرد خارج سازد و بصورت دقت خود بخود و غیر ارادی که در نتیجه علاقه است تبدیل نماید و البته این دقت غیر ارادی که ناشی از علاقه جموعی است با آن دقت غیر ارادی که قبلاً گفتیم و مبنی بر تمایلات غریزی بود فرق بسیار دارد . هنگامی که این نوع دقت در محصل ایجاد شود تحصیل نتایج نیکو در بر خواهد داشت ، زیرا محصل دیگر از ترس و از روی جبر و اکراه دقت نمیکند بلکه چون موضوع را دلکش و شیرین و موافق میل و علاقه خود میداند خود بخود بدون اینکه فشاری را تحمل کند بدقت میپردازد و در واقع دقت او که ناشی از ترس بود و از روی جبر انجام میگرفت تلطیف شده و بصورت دقت از روی علاقه درآمده است . پس اینکه گفتیم مربی باید سعی کند دقت ارادی را بصورت دقت غیر ارادی در آورد بهمین معنی است یعنی باید سعی کند که آنقدر موضوع دلکش و جالب و مطابق میل باشد که محصل خود بخود و بدون

اکراه و بی اینکه کوشش و مجاهده زیادی برای تمرکز دقت بکار برد نسبت بموضوع مورد بحث دقت مبذول دارد .

وقتی دقت اجباری بدقت خود بخود و آزاد تبدیل شد ، ازمقدار کوششی که برای انجام کار لازم است کاسته میشود ، بیشتر نتیجه میدهد و دیرتر خستگی میآورد و خلاصه موجب صرفه جویی وقت میگردد . مثلاً دانشجویی که بدرست کردن و ساختن رادیو علاقه دارد ساعتها بدون احساس خستگی بدقت و عمل میپردازد .

علاقه حالت انفعالی خوش آیندی است و وقتی با دقت توأم شود نه تنها سرعت یادگیری کمک میکند بلکه موجب میشود که موضوع مورد دقت بطور کامل و از روی تأمل یاد گرفته شود ، چه کار فکری یا بدنی را بصورت وحدت و کلیت در می آورد و شخص را ببازرسی خطاهای خود وسیعی در عدم تکرار آنها وادار میسازد .

رابطه دقت و تداعی — عناصر ذهنی مجزا از یکدیگر نیستند و آگاهی با حضور ذهن (۱) بواسطه تسلسل افکار و ارتباط مفاهیم (۲) امکان پذیر می باشد هر موضوعی را که در می یابیم بشکلی با محتویات سابق ذهن یعنی با مکتسبات و معلومات قبلی مربوط میشود یعنی باید معنی و تفسیر هر امر جدید را در قاموس ذهن خود پیدا کنیم . قدرت نگاهداری امور و تأثیرات و بخاطر آوردن آنها و ارتباطی که بین آنها برقرار میشود از شرائط و لوازم یادگیری است .

چه تجربه‌ای که تازه وارد ذهن میشود بكمك نجارب قبلی تفسیر و توجیه می‌گردد. برای بستگی دادن يك موضوع بموضوع دیگر احتیاج بدقت داریم، چه دقت موجب میشود که ارتباط معانی و مفاهیم سریعتر و معقولتر انجام گیرد. دقتی را که در باره ارتباط بین مطالب بکار میرود دقتی عالی گویند.

برای یاد گرفتن يك قطعه شعر و یا حل مسائل ریاضی یا حتی خواندن و نوشتن باید بيك بيك واحدها و سپس بترکیب و رابطه بین آنها توجه کند و باینوسیله آنها را بهم بستگی دهد. عمل دقت با فعالیت دستگاه مرکزی اعصاب توأم است و بهمین جهت تأثیری در روی دستگاه مزبور باقی میماند و وقتی محرك مناسبی باشد اثری که در دستگاه مانده است احیاء می‌شود.

تأثیر دقت - آنچه که مورد توجه و دقت قرار گیرد روشن و مشخص است و اساساً دقت روشنی و وضوح حالات نفسانی را بیشتر میکند. دقت دو عمل مختلف را می‌تواند انجام دهد یکی تجزیه و دیگر ترکیب، در حالت تجزیه اجزاء و در حالت ترکیب کل را برجستگی و صراحت می‌بخشد مثلاً در شنیدن موسیقی هنگامی که با آهنگی گوش میدهم نوت‌های پیچیده و مرکب آنرا میشنویم ولی اگر آنرا تجزیه کنیم هر نوت بتهنایی برجسته میشود.

كودك هنگامی كه در بار اول خواندن می‌آموزد بخلاف آنچه معمولاً تصور میکنند يك كلمه یا چند كلمه را بطور كل می‌بیند و در اول ترکیب در ذهن او صورت می‌گیرد و سپس در مراحل بعدی متوجه تجزیه میشود و حروف و اجزاء كلمه را تشخیص میدهد. (این موضوع که با

قوانین روانشناسی مطابقت دارد میرساند که شروع خواندن باید از کلمات باشد نه از اجزاء کلمه یعنی الفباء).

دقت آثار شگرف دارد و گاهی مطالب مشکل و معضل را در مدت کوتاهی حل میکند و نه تنها بصراحت و وضوح ادراکات و محسوسات می افزاید بلکه تفکر را تشدید و مشکلات فکری را آسان و موانع و عوامل مزاحم را برطرف می سازد و اسرار و لطایفی را کشف میکند.

جنبه اختصاصی دقت - اشخاص عاری از علم روانشناسی چنین می پندارند که ممکن است ذهن در آن واحد بامور غیر مرتبط که در آن وحدتی (۱) نیست دقت کند. در صورتیکه چنین نیست و حقیقت اینست که در هر زمان یا هر لحظه تنها بیک امر یا یک فکر و یک طرح میتوان دقت نمود. (ممکن است چند عمل مختلف را در آن واحد با هم انجام داد بشرط آنکه بصورت عادت درآمده باشند) گاه اتفاق می افتد که بحسب ظاهر چند موضوع مختلف مورد دقت ماست اما باطن امر اینست ما برای مدت کوتاهی بیک امر دقت میکنیم و سپس از آن منصرف شده غنان دقت را بجانب موضوع دیگر معطوف میداریم. یعنی دقت ارادی نسبت بیک شیئی بخصوص تنها برای مدت قلیلی ادامه می یابد (در حدود چند ثانیه). شخص می تواند بدون اینکه بگذارد و قتش متواری شود خود را چنان پرورش دهد که در هر لحظه بیک جهت از جهات شیئی مورد مشاهده دقت کند و روابط میان اجزاء آن کل را مطالعه نماید.

۱ - در ترجمه Configuration ده واژه انگلیسی و آلمانی آن

Gestalt است یعنی هر کل سازمان پذیرفته که هر جزء دیگر موثر است و بهین جهت آن کل از اجزاء متشکله خود بالاتر میباشد

موضوع فوق باید مورد توجه خاص آموزگار باشد و کودک را چنان پرورش دهد که در ملاحظه يك مسئله یا يك شیئی تمام خصوصیات آن شیئی را با در نظر گرفتن نسبت بین آنها مورد دقت قرار دهند. اگر شاگرد بیاموزد که چگونه و با چه روشی نیروی فکری خود را بطور منطقی در حل مسائل صرف کند بهتر بفهم مسائل علمی و حل مشکلات زندگی موفق میشود.

عوامل موثر در دقت - افراد بشر از لحاظ استعداد دقت مختلفند و در يك فرد هم دقت بدرجات مختلف ظاهر میشود، یعنی درجه دقتی که بامور مختلف اظهار میدارد در مواقع و موارد گوناگون یکسان نیست. لاین اختلاف معلول عللی است بشرح ذیل :

نوع و شدت محرك در دقت تأثیر دارد و هر چه شدت محركی زیاد باشد (بخصوص در محركهای ناگهانی) بیشتر جلب دقت میکند. گاهی شخص بموضوعی دقیق میشود برای اینکه نمیتواند کار دیگری بکند اما گاهی مشخصات بعضی از محركها و ماهیت کلی محیط در برخی از اوقات چنانست که شخص خود بخود بدقت می پردازد و بهیچوجه از آن امر چشم نمی پوشد. پس بنا بر این وضعیتی که شخص در آن قرار گرفته و بطور کلی جهان خارج کمال تأثیر را در شدت و درجه دقت دارد. همچنین کیفیت و شدت و اندازه و مدت محرك و درجه تضاد آن با اموری که مجاور آن هستند همه در برانگیختن دقت مؤثرند چنانکه صدای شدید یا نور قوی یا بوی تند یا شیئی عظیم الجثه غالباً دقت ما را بسوی خود جلب میکنند. گذشته از عوامل خارجی و عینی مذکور پاره ای عوامل درونی نیز وجود دارد که باید مورد نظر هر آموزگار باشد. مهمترین عوامل درونی عبارتست از :

۱- معرفت قبلی

۲- هدف و مقصود

۳- پرورش قبلی

۴- رفتار اجتماعی

۵- عوامل ذاتی

۱- معرفت قبلی - هرگاه درباره امر مورد نظر احساسات (۱) یا نظریات قبلی داشته باشیم معرفت ما نسبت بآن بیشتر و دقتمان کاملتر خواهد بود. مثلاً در مشاهده يك تصوير اگر قبلاً تمام آن یا قسمتی از آن را دیده باشیم اکنون مشاهده ما نسبت بآن دقیقتر و صریحتر از مشاهده و امری است که بکلی نسبت بآن بیگانه و خالی الذهن باشیم.

۲- هدف و مقصود - شخص بآن دسته از امور که با هدف و مقصود او بستگی دارد بیشتر دقت میکند یعنی منظور و مقصود و حالت رفتار (۲) شخص در نوع اموری که مورد دقت قرار می دهد تاثیر دارد و هر کسی باموری که بیشتر مورد میل و علاقه اوست دقت میکند و بدنبال اموری که او را بمطالوب و مقصود خود برساند میگردد. چون غالباً مقصود ها و هدفهای ما نا بایدار و گذرنده است نوع دقت تغییر میکند و ممکن است امری که فعلاً مورد دقت قرار گرفته ساعتی بعد بهیچوجه مورد دقت نباشد. مثلاً ما پیارچه های مختلفی که در دکان پیارچه فروشی است معمولاً توجه نداریم اما موقعی که در صدد تهیه لباس هستیم در موقع عبور به دقت و کنجکاوی پیارچه ها را نظر میکنیم. بهمین جهت می توان گفت که بشر نسبت باموری که هیچ ربطی با مقاصد او ندارد کور است.

منظور و مقصود شخص گاه نتیجه محرکات داخلی و امیال باطن است مانند مثال فوق (میل بتهیه لباس) و گاه نتیجه محرکات خارجی است مانند وقتی که پرسشی از ما میشود یا شخص بزرگ و صاحب اختیاری انجام وظیفه یا حل معاماتی را بما محول میکند. محرك خواه داخلی و خواه خارجی يك سلسله تداعیهای را بوجود می آورد که بر حسب آن ذهن از مسئله ای بمسئله دیگر می رود تا بالاخره شاهد مقصود را یابد، یعنی ذهن از تمهید مقدمات بفکر جدیدی میرسد باز آن فکر جدید را پایه برای ایجاد افکار جدید دیگر قرار میدهد و هکذا. بنا بر این بواسطه وجود محرك یا مقصود يك سلسله اعمال فکری ذهنی که متناسب با آنست آغاز میگردد و در طول این عمل دقت ادامه دارد و فقط در فواصل بسیار کوتاهی منحرف شده دوباره بر میگردد.

۳- پرورش قبلی - سومین عامل دقت که تا اندازه قابل توجهی در ماهیت و کیفیت دقت تأثیر دارد پرورش و ورزیدگی قبلی است. از آثار پرورش قبلی یکی اینست که دقت بیهضی امور بیشتر و درباره برخی دیگر کمتر معطوف میشود. مثلاً اهل ده برای یافتن راه در بیابان بواسطه تمرین و پرورش قبلی مستعد تر از مردم شهر نشین هستند و بدیهی است که این امر جلی و ذاتی آنها نیست و تنها مربوط پرورش و ورزیدگی در این کار میباشد. آنچه را ما میشنویم و می بینیم و در آن دقت می کنیم بر اثر تجارت قبلی است و همچنین هر کس بهر جا رود معمولاً بآندسته از امور توجه دارد که در حیطه شغل او قرار گرفته باشد:

هر که نقش خویشتن بیند در آب - برزگسرباران و گازر آفتاب

۴- رفتار اجتماعی - روحیه انفرادی و اجتماعی و اخلاقی و دینی

نیز در انتخاب اموری که شخص مورد دقت قرار میدهد تأثیر دارد. شخصی که نسبتاً غیر اجتماعی است و تمایلاتش بیشتر جنبه فردی و شخصی دارد همش بیشتر مصرف امور فردی و شخصی است و امور اجتماعی کمتر دقت او را جلب میکند. تربیت اجتماعی و اخلاقی ممکن است ما را بدقت به چیزهایی که بهیچوجه مایل نیستیم وادار سازد مانند وقتی که بسخن برزگنرها (ولو آنکه مفید نباشد) گوش میدهم. و بواسطه حیا یا «رودرباستی» بانجام بعضی کارها تن در میدهم. بهر حال در زندگی اجتماعی بسیار اتفاق می افتد که بمواضع ناخوش آیند دقت می کنیم چه فشار اجتماعی یا ایده آل اخلاقی ما را ملزم بدقت ساخته است.

۵ - عوامل ذاتی - گذشته از عوامل چهارگانه فوق که نتیجه محیط و زندگی اجتماعی و اموراکنسابی است يك سلسله عوامل ذاتی و فطری نیز در چگونگی و کیفیت دقت دخالت دارد. از این قبیل است ساختمان مخصوص مغز و اعصاب و قدرت هوش که درجه دقت هر کس بآن بستگی دارد و اهمیت این عامل از تمام عواملی که ذکر شد بیشتر است. همچنین تمایلات ذاتی (مانند میل جنسی و تمایل بزیبائی و موسیقی.....) دقت پیاره ای امور و عدم دقت ببعضی دیگر را ایجاب میکنند.

۲ - انتقال یادگیری

یاد گرفتن يك موضوع بخصوص در سلسله اعمال فکری بطور کل و در توانایی نسبت بسایر کارها تا چه اندازه تأثیر دارد؟ آیا تربیت شاگرد در يك درس برای سایر دروس اوهم مفید است؟ درسی که آموخته شده

تا چه اندازه ممکن است بماده دیگر انتقال یابد :

نظرمکتب تأدیبی در این مورد اینستکه تربیت يك کیفیت نفسانی در يك مورد برای موارد دیگر نیز مفید خواهد بود یعنی اگر مثلاً قدرت فکری شخصی نسبت بیک ماده یا یکک درس زیاد شود نسبت بمواد و دروس دیگر نیز زیاد خواهد شد و از اینجا نتیجه گرفته اند که هرچه موضوع درس پیچیده تر و مشکلتر و مستلزم مجهوده فکری بیشتر باشد توانائی فکری بیشتر افزایش می یابد و برای درك مسائل و مباحث علوم دیگر نیز قدرت پیدا میکند و بهمین جهت مواد برنامه را باید از دروس مشکل و سخت ترتیب داد .

عقیده پیروان مکتب تأدیبی مبتنی بر پایه مکتب استعدادی ذهنی است و بعقیده این مکتب ضمیر یا ذهن از فاکولته ها یا حجرات مختلف از قبیل ادراک و حافظه و قضاوت و استدلال و اراده و دقت و امثال آن ساخته شده است و هر يك از این فاکولته ها خود کار و از دیگری مستقل است و بنابراین هر يك را از راه پرورش میتوان تقویت کرد مثلاً حفظ کردن مطالب اعم از اینکه امر حفظ شده مفید یا بی فایده باشد قوه حافظه را نیرومند میکند و همچنین تحصیل ریاضیات بر قوت فکر و استدلال می افزاید .

بعلان این نظریه که ذهن را بقسمتهای مجزا و مستقل از هم منقسم میسازد سالهاست توسط روانشناسان معلوم و مبرهن شده و تحقیقات جدید ثابت کرده است که فعالیت های مختلف ذهنی قسمتهای خود کار و مستقل نیستند بلکه همه تظاهرات و جلوه های مختلف ذهن میباشند و ارتباط و همکاری کامل و وحدت عمل دارند . یعنی اعمال ذهنی فاکولته های جدا جدا نیستند و همه از اقسام سازگاری موجود که وحدت و کلیت در آن

حکمراست میباشد .

نتایجی که از آزمایشها بدست آمده است - در آزمایشگاههای روانشناسی - هزاران آزمایش در موضوع « انتقال یادگیری از موضوعی به موضوع دیگر » تاکنون بعمل آمده و نتایج بسیار داده است .

آزمایشهایی که در نیمه دوم قرن ۱۹ شد نتایجی بدست داد که با نظریه عامه بکلی متباین بود و رویهمرفته معلوم داشت که مقدار انتقال از يك درس یا يك موضوع فرا گرفته شده به موضوع یا درس نوین بسیار کم است و ثابت کرد که نظریه پیروان مکتب تأدیبی قابل قبول نیست و آموختن يك ماده به مواد دیگر منتقل نمیشود .

نخستین آزمایش در این باره توسط ویلیام جیمس و در مورد حافظه بود و چنین نتیجه داد که تربیت حافظه در يك موضوع بخصوص یا بکلی هیچ تأثیری در مواد حفظی دیگر ندارد و یا اگر تأثیری داشته باشد بسیار کم است .

ثورندایک و دودورث راجع بقضایات در امور مخصوص و کیفیت انتقال این قدرت قضاوت بسایر امور، تحقیقات و آزمایشهای مفصلی کرده و از نتیجه گرفته اند که انتقال بسیار اندك است .

یگلی (۱) درباره نظافت در امور درسی ملاحظه کرد که مثلاً بسیاری از شاگردان بکار بردن نظافت را در درس حساب آموخته اند در صورتیکه این نظافت و سلیقه را در مورد جغرافیا یا درس دیگر بکار نبرده اند . اما وقتی که نظافت را بعنوان يك ایده آل کلی و اصلی در زندگی آموخته اند انتقال آن به درسی ممکن بوده است .

بهر حال از مجموع تحقیقات آزمایشگاهی نتایج زیر بدست آمده است .

۱- انتقال پاره ای از موضوعی بموضوعات دیگر ممکن است در صورتیکه در تمام آن موضوعات عناصر عمومی و یکسان وجود داشته باشد .

۲- هیچگاه انتقال بنحوانم واکمل از یک موضوع بموضوع دیگر میسر نیست .

۳- مقدار انتقالی بر حسب شرائط تغییر میکند و این شرائط عبارتند از عادت در دقت - شباهت در متن مواضع - هوش یاد گیرنده - طرز رفتار یاد گیرنده نسبت بآن درس - روشهای یاد گیری و روشهای تدریس . در میان علماء روانشناسی در خصوص مقدار انتقال ممکنه و راجع بتفسیر نتایج حاصله از آزمایشها اتفاق آراء نیست . یکی از تحقیقات آزمایشی در خصوص انتقال پژوهش - که چه از لحاظ عده ای که مورد آزمایش قرار گرفته اند و چه از نظر اینکه امور واقعی زندگی در آنها بکار برده شده حائز اهمیت میباشد - آزمایشی است که سالم معروف معاصر نورندایک آمریکا در سال ۲۳-۱۹۲۲ بر روی ۸۰۰ کودک انجام داده است . این کودکان از نوع آزمایشی که نورندایک بآنها میداد آگاهی نداشتند ولی معمولاً کسانی بودند که در دروس خود ممارست میکردند . عاملی که نورندایک مورد امتحان قرار داد همان عامل انتقال بود باین ترتیب که دو دفعه بامتحان هوشی این کودکان پرداخت یکی در اول سال یعنی قبل از آموختن مواد درسی و دیگر در آخر سال بعد از آموختن مواد . نمره های اول سال آنها بهتر بود ولی البته نمره همه یکسان نبود .

کودکان مورد امتحان در آخر سال دو دسته بودند و مواد درسی هر دو دسته کاملاً یکسان بود و فقط در يك درس تفاوت داشتند باین معنی که یک دسته لاین تحصیل میکردند و دسته دیگر آشنزی نورندایك هیخواست نتیجه بگیرد که اگر اختلافی بین این دو دسته پیدا شود ناچار بواسطه اختلاف آن ماده بخصوص میباشد. این امتحان ثابت کرد که ازدیاد نمره هوشی کودکان در آخر سال در اثر انتقال یادگیری نبوده است. یعنی دسته ای که لاین میخواندند نمره هوشی آخر سالشان زیادتر از نمره هوشی دسته ای که آشنزی تحصیل میکردند نبود و بنا بر این معلوم شد که انتقال یادگیری بدان نحو که در سابق عقیده داشتند وجود ندارد ولی فرا گرفتن و تمرین دروس بمقدار کم دراز دیاد نمره هوشی تمام کودکان مؤثر بوده است.

تتابعی که نورندایك بدست آورده با عقیده علما که تعلیم دروس و مواد بر نامه در پیشرفت قوای عقلی مؤثر است مخالفی ندارد و هم بخوبی ثابت می کند که تأثیر بعضی از دروس در رشد و پرورش قوای عقلی از دروس دیگر بیشتر است ولی با عقیده مکتب تادیبی که انتقال یادگیری را از قسمتی بقسمت دیگر بسیار میدانند مخالف است.

نورندایك معلوم داشت که مقدار انتقال خیلی کم است یعنی مثلاً اگر شخص در ریاضیات ورزیده شود این ورزیدگی بسایر دروس انتقال نخواهد یافت. مثلاً یکسال تحصیل جبر و هندسه قدرت تفکر شخص را زیاد می کند ولی این قدرت از قدرتی که از تحصیل دروس دیگر با همان شرایط حاصل می شود بیشتر نیست یعنی دفتر داری یا زیست شناسی و یا آشنزی و یا خیاطی بهمان مقدار قدرت تفکر شخص را بالا می برد بشرط

آنکه بهمان صورت تدریس شود. از لحاظ کنترل فکری، علوم طبیعی و فیزیکی نسبت به علوم دیگر برتری ندارند و اگر اختلافی وجود دارد برای اینست که در روش تدریس این دو قسمت اختلاف موجود است.

از نتایجی که از مجموع این قبیل امتحانات بدست آمده است معلوم میشود که قسمت اعظم ارزش مواد تحصیلی از طرفی مربوط باطلاعاتی است که از آن مواد تحصیل میشود و از طرف دیگر مربوط است به عادات و علائق و طرز توجه شخص نسبت به آن مواد.

عقیده دیگر - بعضی از روانشناسان که در مجموعه تحقیقات روانشناسی نظریه خود را در خصوص انتقال پرورش ذکر کرده اند معتقدند که در تحت بعضی شرائط اعمال فکری تابع انتقال است.

بطوری که در بالا گفتیم در ۲۵ سال اخیر خصوصاً موضوع انتقال مورد بحث و توجه علماء قرار گرفته و هر دسته نظریه ای اظهار داشته اند و چنانکه دیدیم بعقیده بعضی انتقال پرورش بسیار جزئی و ناقابل است ولی تمام روانشناسان و حتی آشنائی که بانتقال خود بخود (یعنی انتقالی که بدون آگاهی شخص صورت میگیرد) معتقدند، بر آنند که مقدار انتقال را میتوان زیاد کرد بشرط آنکه شرائط و روشها را مساعد نماییم.

عده ای عقیده دارند که ازدیاد انتقال در صورتی میسر است که آموزنده را بموضوع مورد انتقال توجه دهیم یعنی عوامل یکسان را که در دو موضوع وجود دارد باو خاطر نشان کنیم.

در هر صورت اگر بخواهیم نتیجه تحقیقات و نظریات علماء را در این قسمت خلاصه کنیم باید بگوئیم :

۱- امروزه نظریات افراطی مخالف و موافق مکتب نادیمی تقریباً

وجود ندارد و اکثر روانشناسان انتقال پرورش را تا اندازه ای ممکن میدانند .

۲- اکثر روانشناسان عقیده دارند که انتقال منفی و انتقال محض در صورت دخالت عامل یا عواملی ممکن است . نورندایک عقیده دارد که انتقال منفی بسیار نادر است و با پرورش صحیح جلوگیری از آن دشوار نیست .

۳- کمتر تحقیقی است که انتقال پرورش را بنحوا تم از موضوعی بموضوع دیگر ثابت کرده باشد .

۴- اگر انتقال یادگیری از یک درس بدرس دیگر زیاد صورت گرفته بیشتر بدان جهت است که روش مخصوصی در آن دوبکاررفته است .

۵- انتقال یادگیری در اموری که عناصر اصلی و راه و روش و هدف آنها یکسان بوده بطور واضح مشاهده میشود .

کیفیت انتقال - در باره اینکه تغییری که از عمل فکری ایجاد می شود چگونه ممکن است بعمل فکری دیگر انتقال یابد نظریات چندی از طرف روانشناسان اظهار شده است و نظر نورندایک که مبنی بر انتقال عناصر یکسان میباشد مهمترین و مشهورترین آنهاست و نظر باهمیتی که دارد آنرا عیناً نقل میکنیم :

« تغییر در یک عمل (فکری) عمل دیگر را متغیر میسازد بشرط اینکه هر

دو عامل عناصر یکسان و مساوی داشته باشند ... مثلاً ترقی در جمع باعث

تغیر توانایی در ضرب است چه جمع کاملاً با یک قسمت از ضرب یکی است و

همچنین سایر سلسله اعمال یعنی حرکات چشم و جلوگیری از هر مغل و

مالعی بااستثنا محرك درونی برای عمل حساب در هر دو یکسان است .

مهمترین عناصر یکسان در مواضع که اهمیت بسپارد آموزش و پرورش

دارند عبارتند از ارتباط آن مواضع بیکدیگر که از جمله منظور و روش و اصول علمی میباشد و ارتباطات دیگر که شامل امور تجربی ساده - از قبیل اندازه و رنگ و عدد - است که در ترکیبات مختلف تکرار میشوند. عناصر یکسان یعنی سلسله اعمال فکری که سلول مغزی در عمل آنها یکی است.

فردی که به عناصر یکسان که در دو عمل موجود است توجه دارد و تئوری او در این قسمت عیناً مانند نظریه وی در یادگیری بطور کلی است و یادگیری را شامل استحکام بستگی میان عناصر مختلف یک عمل میداند و بنا بر این وقتی عناصر مختلف در یک موضوع بطور محکم و ثابت بستگی پیدا کردند در هر کجا که این عناصر حضور یابند انتقال ممکن است.

تئوری انتقال پرورش از یک موضوع به موضوع دیگر در واقع همان تقویری تعمیم است یعنی امر یاد گرفته شده در هر قسمت عمومیت پیدا میکند.

جاد (۱) در کتابی که راجع بدروس مدارس متوسطه نوشته است در این خصوص چنین میگوید:

«اهمیت روانشناسی این موضوع (تعمیم پرورش) آنستکه مقدار تعمیمی که هر محصل در هر پرورش خود میتواند داشته باشد مربوط بمقدار و نوع تفکری است که در دروس بخصوص بدست آورده است. یکی از صفات مشخصه هوش انسانی آنستکه بتواند تجارب خود را تعمیم دهد. ویلیام جیمس در این خصوص آزمایش دقیق کرده است باین ترتیب که حیوانی را تربیت کرد که چفت دری را باز کند و از در خارج شود و حیوان این عمل را کاملاً فرا گرفت. اما همین حیوان در اطاق دیگری که چفت داشت نتوانست از تجربه سابق خود استفاده نماید. یعنی حیوان نمی تواند بفهمد که روش باز کردن کلیه درهایی که با چفت باز میشود یکسان

است تا تجربه خود را از يك موضوع بموضوع دیگر انتقال دهند و نتیجه این میشود که حیوان در تمام مدت عمر با يك رفتار بسیط و ثابت زندگی میکند و فقدان هوش خود را از راه عدم قدرت انتقال يك تجربه بموقعیت هائی که همان تجربه بکار میاید معلوم میدارد در صورتیکه در نظر انسان با هوش این عمل بسیار ساده است.

چیمس بگفته خود ادامه میدهد و میگوید همین اختلاف میان حیوان و انسان را بخوبی میان يك عالم پرورش یافته با هوش و يك شخص معمولی می بینیم چه يك شخص معمولی نمیتواند امور را بر حسب اصول علمی آنها حل کند. اصول طبی و بکار بردن آنها از خصائص اشخاص عالم و با هوش است و مردمان معمولی از آن بی نصیب هستند.

تئوری تعمیم سعی دارد انتقال پرورش یا تعمیم پیشرفت را در مواضع مختلف از راه تشخیصی که از راه شعور باشد بیان کند یعنی تجارب اخذ شده در يك عمل دیگر تشخیص دهد. مثلاً عادت با استمرار وقت، نظام در انجام عمل، پشتکار، توجه بصحت کار انجام شده، نظافت، توجه بتمام اطراف و جوانب امر، عوامالی است که در هر موقعیت بکار میآید و انتقال این عوامل با قدرت هوشی افراد بستگی دارد.

بیروان مکتب هشتالت با عبارت دیگر طرفداران وحدت سازمان می گویند کل چیزی است بالا تر از اجزاء متشکله آن و بر حسب این عقیده عناصر یکسان قابل انتقال نیستند بلکه شکل و هیئت و یا سازمانی که از يك موضوع در نظر داریم حضور و غیاب انتقال را از يك موضوع بموضوع دیگر میرساند. انتقال یادگیری از يك موقعیت بموقعیت دیگر نتیجه بکار بردن اصل گشتالتی است و در هر انتقال نخست بعضی عناصر و بعد عناصر دیگر در يك موقعیت احراز مقام میکنند و بصورت وحدت سازمان پذیرفته

درمی آیند و تمام اعضاء يك كل میشوند و باندازه ای که این نوع ترکیب حاصل میشود بهمان اندازه انتقال یادگیری امکان پذیر است .

نتایج علمی انتقال پرورش - از بحث انتقال ، اصول کلی و علمی بسیاری استخراج میشود و این اصول بسیار کلی و اعم است و روانشناس چه پیرو «نورندایك» یعنی معتقد به عناصر یکسان باشد و چه پیرو «جاد» یعنی معتقد به تعمیم تجارب و چه پیرو «کافکا» (۱) یعنی عقیده مند به مکتب کشتالت با این اصول مخالفتی نخواهد داشت . این اصول که ذیلا بشرح آن می پردازیم در واقع دستورات عملی است که رعایت و بکار بستن آن معلم و متعلم را بسیار مفید خواهد بود .

۱- معلمی که با اصول تربیتی آشناست بخوبی میداند که چگونه در يك درس علاوه بر جهات خصیصی آن درس ، امور کلی و قابل انتقال را که با موارد دیگر مشترك است بیاموزد . عدم انتقال یادگیری مربوط به ماهیت دروس نیست بلکه از آن جهت است که در موقع تدریس ، هر درس را مجزا از دروس دیگر تدریس میکنند و در صدد نیستند که بین آنها ارتباط و وحدتی برقرار سازند .

۲- معلم باید شاگرد را از امور و مسائلی که باید بموقعیتهای دیگر انتقال دهد آگاه سازد و همواره توجه داشته باشد که انتقال خود بخود صورت نمیگیرد بلکه باید شاگرد را متوجه کرد . هر اندازه توجه شاگرد به پیوستگی و روابط دروس بیکدیگر زیادتر باشد بهمان اندازه انتقال یادگیری بیشتر ممکن است . در هر درس بسیاری از امور کلی و عمومی وجود دارد

در صورتیکه شاگرد را بآن امور توجه دهند آنها را بدروس دیگر انتقال خواهد داد.

۳- سومین پیشنهاد عملی برای آموزگار آنستکه وسعت و دامنه موارد استعمال مواضع یاد گرفته را بشاگرد بیاموزد و آنها را در این کار راهنمایی کند و آنها را باستعمال يك موضوع در موقعیتهای مختلف وادار سازد . عناصر مطلوب که انتقال آنها لازم است باید مورد تذکر قرار گیرند و شاگرد آنها را تعمیم دهد و موارد استعمال آنها را پیدا کند.

۲- بازی و یادگیری

تجاریبی که نتیجه عمل حواس و عکس العملهای بدنی است پایه و اساس عناصر حیات نفسانی میباشد چه از راه حواس مختلف احساساتی برای ما حاصل میشود و بوسیله این احساسات بجهان خارجی پی میبریم. عکس العملهایی که بازی نام دارند حرکاتی هستند که خود بخود و آزادانه از شخص ناشی میشوند و در سلسله اعمال یادگیری بسی اندازه لازم و مفید میباشند . بچه های انواع مختلف حیوانات و بچه های انسان از هر نژاد که باشند بازیهای دارند . در اینکه بازی یکی از مختصات دوره کودکی است شکی نیست و در تمام ادوار مورد توجه و اهمیت بوده است و ای در این اواخر علمای روانشناسی و علمای تربیت توجه خاصی ببازی مبذول داشته فصلی از تحقیقات خود را بدان اختصاص داده اند . بواسطه همین توجه مخصوص ، تحقیقات و تجربیات دامنه داری در اطراف بازی و ارتباط آن با معلومات و اخلاق بعمل آمده و از مجموع آنها بازی مهمترین عامل

در تکامل شخصیت کودک و جوان تشخیص داده شده است.

وقتی بچه مثلاً بازی « قایم موشك » میکند ، در حین بازی حرکات بدنش موزون میشود ، دستگاه گوارشش بطور صحت و انتظام کار میکند ، جریان خونسش بهتر و سریعتر میشود ، حالات عاطفی او بصورت اعتدال و قوه قضاوتش صحیح و نیکو است .

یکی از آثار و نتایج مهم بازی که کمتر کسی بآن اشاره کرده است اینست که فعالیتهایی که در بازی وجود دارد تمرینی است برای مکانیسم پاسخ دهنده و همین تمرینها موجب رشد و تکامل موجود میباشد .

بازی چیست؟ اگر بخواهیم بازی را با اصطلاح روانشناسی تفسیر کنیم باید بگوئیم که عبارت از يك رفتار ذهنی « است یعنی طرز قضاوت و تلقی شخص است که فلان عمل را بازی میدانند و فلان عمل را کار ، چنانکه چیزی که در يك زمان کار است در موقع دیگر بازی است . بتدریج که شخص مراحل را در رشد می پیماید بازیهایش از صورت ساده اولیه خارج شده ترکیب و پیچیدگی پیدا میکند و از بازیهای سالهای قبل صرف نظر مینماید . مثلاً کودک شش ساله تمایل باتومبیل دارد و این تمایل را بباستن تخته چوبی بنخ و کشیدن آن ارضاء میکند . در ده سالگی بآن عمل خود با نظر تمسخر مینگرد و اتومبیل کوچکی برای خود میخرد و در آن تغییرات میدهد . در ۱۶ سالگی ممکن است خود بساختن اتومبیل کوچک شروع کند . بهر حال فعالیتهای سنین قبل دیگر او را راضی نمیکند و فعالیتهای پیچیده تری را طالب است .

در بازی قوه درونی برای عمل ، و منظور هر دو اجزاء مربوط بهم برای استرضای شخص هستند یعنی کوششی که برای رسیدن بمنظور

مصرف میشود موجب رضایت خاطر است زیرا سلسله اعمال عصبی است که باعث درك و تشخیص منظور میشود. قدرت در کار و قدرت در ادامه کوشش بطور طبیعی در بازی رشد میکنند و فعالیت منظور را در بردارد کودک کان و بزرگان بازی میکنند برای اینکه خود بخود رضایت خاطر اعصاب را که احتیاج باسترضا دارند متضمن است و این از آنجهت است که بازی قسمتی از طبیعت ذاتی آنها است و فعالیتی است که باید انجام دهند تا بنحو طبیعی رشد کنند.

طرز تلقی و انفعالات درونی شخص در انجام کاری تعیین کننده اینست که آن عمل کار محسوب شود یا بازی. این طرز تلقی ممکن است نتیجه عوامل خارجی یا عوامل ایده آلی که از تجارب گذشته بدست آمده است باشد. بنابراین هیچ حد فاصل و قاطعی بین بازی و کار نمیتوان قائل شد و اختلاف افراد در این مورد زیاد است.

تأثیر بازی در رشد - قدرت فکری کودک از راه فعالیتهایی که ظاهری سازد بروز میکند بشرط اینکه قدرت ذاتی فکری و هوشی داشته باشد تا فعالیتهای کار و بازی آنرا رشد دهد. کودک خود را با انواع و اقسام کارها و فعالیتهای مشغول میسازد و هر فعالیت باندازه خود بحاصل جمع حیات عقلی او می افزاید. صفت ممتاز بازی اینست که خود بخود و از روی میل و بساطت طبیعی انجام میگردد بنابراین بچه ها را نباید بآن ورزشهایی که دوست نمیدارند وادار نمود.

فوائد و نتایج بازی را میتوان چنین خلاصه کرد :

۱- عکس العملهای بازی آسانتر از عکس العملهای کار است زیرا

شامل مراکزی است که بیشتر مورد استعمال دارند.

۲- بازی با فعالیت بیشتری توأم است برای اینکه بیشتر موجب رضایت خاطر و کمتر باعث حسنگی است .

۳- كمك بازی در رشد بیشتر از كار است چه با طبیعت بهتر وفق میدهد .

۴- در بازی شدت عكس العمل زیاد تر است زیرا دقت را كنده نمیشود و علائق شدیدتر است .

۵- بازی بیشتر از هر عكس العملی متغیر است و بهمین جهت از هر روشی برای فعالیت جسمی و فکری مناسبتر است .

معمولا كار را بعمل فکری تعبیر میکنند و بازی را بفعالیت جسمی . اما این تعبیر بکلی غلط است و با موازین علمی مطابقت ندارد . مدرسه دروس خود را بساعاتی مانند خواندن و نوشتن و حساب و غیره تقسیم مینماید و بآنها ساعت كار میگوید و با عملی که در حیطه مدرسه و زنگ تفریح انجام میشود بازی اطلاق میکنند در صورتی که اعمال فکری ممکن است باندازه اعمال بدنی تولید رضایت خاطر کنند و بهمین میزان بازی متضمن مقصود و منظور باشند . علم فیزیولوژی و عصب شناسی معلوم میدارد که هر پاسخ یا عكس العملی شامل كار اعصاب و عضلات و غدد است و بنابراین دلیلی نیست که بازی و كار از لحاظ اعمال فیزیولوژی و عصبی فرقی داشته باشند .

كودك همینکه در بازی سرش بسنگ یا مانعی میخورد رابطه بین سنگ و سر را اخذ میکند و درد ناشی شده از این فعل و انفعال را نتیجه آن میداند . این محرك و عكس العمل از امور ساده است در صورتیکه در بازی برخی اعمال مستلزم تفکر زیادتر و موجب اخذ تجربه بیشتری

است و یادگیری بصورت پیچیده تر انجام میشود و در بعضی فعالیت فکری بر فعالیت بدنی غلبه دارد.

اگر کار بصورت بازی درآید - مثلاً در مورد املاء شاگرد را بحل جدول لغات وادارند ، و تعلیمات مدنی را در ضمن بازی با تعیین رئیس جمهور و پادشاه و وزراء و جلسات محاکمه بیاموزند ، ... هم یادگیری بهتر صورت می گیرد و هم خستگی کمتر عارض میشود و هم فرد بطور کامل پرورش مییابد یعنی تمام جهات شخصیت از صفات شخصی و اجتماعی و غیره در او بکمال میرسد .

تصور و بازی - بازی موجب تظاهر تصورات شخص بصورت آزاد میگردد. کودک يك اسباب بازی را در موقعیتی بکار میبرد و بواسطه تصور همان اسباب بازی در بازیهای دیگر و امور روزانه مورد استفاده قرار میدهد . بازی شخص را همیشه فعل نگاه میدارد و از راه اعمالی که انجام میدهد در اعمال بدنی و فکری او توازن و تعادل برقرار میسازد .

تصورات در بازی ممکن است از راه حرکات و اعمال بدنی ظاهر شود مثل اینکه کودک بر حسب تصوراتی که در بازی برای او ایجاد شده از روی خوشحالی فریاد بکشد ، و ممکن است از راه پاسخهای ادراکی باشد مانند حل جدول و غیره . بالاخره تصورات و حافظه کودک در بازی ممکن است بازی را بصورت کار مفید درآورند .

بنابر آنچه ذکر شد یکی از مهمترین وظائف معلم آنست که از این غریزه در یادگیری بحد اعلی استفاده نماید .

ظهور یا نگیزی

رابطه تأثیر و تأثر - هیچ تأثیری (۱) بدون عکس العمل و بدون اثر (۲) نیست و یادگیری کودک نه تنها از راه دریافت تحریکات بوسیله حواس صورت میگیرد بلکه بوسیله اظهار تأثرات نیز حاصل میشود یعنی تنها منفعل و پذیرای تحریکات عالم خارجی نیست بلکه در مقابل این تحریکات از طریق ساختن طرحهای عصبی و عادات عکس العمل نیز میکند و خود این عکس العملها نیز در یادگیری تأثیر مستقیم دارد.

توضیح آنکه دستگاه پی را سازمانی است که توسط آن میتواند تحریکات را دریافت دارد و این تأثیری که بوسیله دریافت تحریکات ایجاد میشود توسط اعمالی که شخص انجام میدهد بمعرض ظهور و بروز میرسد مثلاً ترسیم نقشه و بکار بردن آلات و اسباب مکانیکی و حل مسائل یا حتی طرز گرفتن مداد و کاغذ در دست همه تظاهرات تأثیراتی است که از راه حواس مختلف دریافت داشته ایم و این تظاهرات نیز بنوبه خود تأثیراتی باقی میگذارند و طرحهای عصبی بوجود میآورند. ترسیم يك نقشه که در اثر دیدن نقشه یا دستور معلم صورت گرفته است تحریک اولی را تقویت میکند و این تقویت از راه دیگر ممکن نیست. همچنین جواب دادن و بازگفتن درس برای شاگرد باعث تقویت تحریک او میشود یعنی در اول که گوش میدهد یا می بیند (تحریک از راه گوش و چشم) در او تأثیری

ایجاد میشود و حصول این تأثیر با جواب دادن بشبوت میرسد و خود جواب دادن هم تأثیر دیگری در کودک میکند که ممد تأثیر اولی است و آنرا محکمتر میسازد. بهمین جهت قسمت عمدۀ وقت مدرسه باید صرف تقریر و بیان تأثیراتی که شاگرد دریافت میدارد بشود.

ارزش آموزشی این موضوع را نباید از نظر دور داشت چه فکر منطقی و روشن و دقیق رابطه بسیار نزدیک با طرز تقریر و بیان دارد. دسته‌ای از اعمال بدون قصد و تمایل از شخص صادر میشود و صدور آنها بواسطۀ تراکم انرژی عصبی است که مخرجی لازم دارد مانند گردانیدن تسمیح و بازی کردن با کلید یا پولی که در جیب است و امثال آن یکی از مسائل مشکل در اداره کلاس و مدرسه اینست که این انرژی عصبی جمع شده در شاگرد را چگونه بنحو مطلوب و مفید میتوان بمصرف رسانید.

دسته دیگر از اعمالی که بمنصه ظهور میرسد نتیجه مستقیم تحریک عضوهای حسی است و این اعمال ممکن است غریزی یا عادی یا از روی تعمق باشد. برخی از اعمال در حیطۀ کنترل شخص نیستند در صورتیکه پاره‌ای دیگر توسط اراده و هوش بازبینی میشوند.

بسیاری از اعمال نتیجه قوای درونی ناشی شده از حالات عاطفی است و در آنها تعمق و انتخاب وجود ندارد. این اعمال دارای هدفی است که شخص برای نیل بآن کورکورانه حرکاتی متناسب با آن هدف انجام میدهد، و ممکن است بیرحمانه و ناشی از قسارت قلب باشد و موجب انحطاط مقام و تنزل شخصیت گردد یا ناشی از شجاعت و مناعت و بزرگواری بوده مقام و حیثیت شخص را بالا برد.

اعمالی که از روی تعمق بمنصه ظهور میرسند یعنی تأثیراتی که از روی تعمق بصورت عمل درمی آیند با ارزشترین و مهمترین اعمال محسوب میشوند. انفعالات و عواطف را در این نوع نظاهرات دخالتی نیست بلکه صرفاً از روی اندیشه و اراده برای تحقق دادن منظور و هدفی معین ظاهر میگرددند و راهنمایی آنها بعهده قضاوت و استدلال شخص میباشد. تظاهراتی که کور کورانه و تقلیدی باشد در واقع بمنزله اعمال انعکاسی است و چندان ارزشی ندارد اما اعمالی که ناشی از تعمق و اراده است در تعلیم و تربیت حائز اهمیت بسیار است. سخن گفتن در وهله نخست که طفل می آموزد يك نوع عمل تقلیدی و انعکاسی است لیکن پس از طی این مرحله از روی منظور و برحسب قوه درونی بتقلید صداها و الفاظ و کلماتی که معلم یا والدین باو یاد میدهند میپردازد و کم کم درسخن گفتن او پای تعمق و تفکر و سنجش بمیان میآید، و از این راه وسیله ای برای اظهار افکار و عقاید خود بدست می آورد. همچنین نوشتن در مراحل اولیه برای کودک عملی است کور کورانه و صرفاً تقلیدی ولی سرانجام بعملی فکری مبدل میشود و از تعمق و تعقل تبعیت میکند. بنابراین تمام این قبیل اعمال ریشه ای ذاتی دارند و از روی تقلید ظاهر میشوند و اجتماع و ترکیب آنها بصورت تظاهرات شخصی که از روی عمد و اراده و تعمق است درمی آید.

اعمال عمدی ممکن است طبق قوانین بصورت عادت در آیند از طرف دیگر این اعمال یا منظور تفسیر است یا اختراع. تفسیر یعنی سر و کار داشتن با اموری که قبلاً سازمان پذیرفته است در صورتی که عمل اختراعی مستلزم تجوید و تغییر سازمانهای قبلی است. مثلاً کودکی که

قطعه شعری را از حفظ میخواند ممکن است تنها بتکرار کلمات کتاب یا گفته‌های معلم اکتفاء کند، یا اینکه طبق فهم خود با استفاده از معلومات سابق بتفسیر و تشریح آن پردازد، یا اینکه خود بساختن شعر جدیدی دست زند. که در صورت اول عمل تقلیدی است و در صورت دوم تفسیری و در صورت سوم اختراعی.

رابطه تظاهرات و عاطفه - بطوری که تاکنون در خلال مباحث مختلف دیدیم همبستگی و ارتباط زیادی بین شدت عاطفه و تظاهر حالت عاطفی وجود دارد و بنابراین پرورش و کنترل عواطف از راه تظاهرات آن عاطفه ممکن و میسر است. تظاهرات عواطف مطلوب را باید تشویق و ترویج کرد تا اینکه بیشتر تکرار شوند و تدریجاً بصورت عادت در آیند. اظهار عقاید و افکار و عواطف امری طبیعی و تمایلی ذاتی است و عدم تظاهر به اسطه مواع و فشارهای درونی یا بیرونی است و خود آگاهی یا تعبیر دیگر از خود با خبری (۱) یکی از مواع نیرومند بشمار است که اغلب از بروز عقاید و افکار جلوگیری میکند. مثلاً کودک در زمین بازی یا در خانه آزادانه عقاید و تأثیرات درونی خود را ظاهر می سازد در صورتی که در اطاق درس چون از خود با خبر است تقریرش آزادانه نیست.

نظر بمطالب فوق مربی باید یادگیرنده را در موقعیتی که رضایت خاطر ایجاد میکند و از هر جهت آمادگی دارد قرار دهد و از هرانگیزه که موجب خود آگاهی و ترس شود جلوگیری کند. البته اگر کودک در

نحت نفوذ عواطف خوش آیند و لذت بخش باشد بهتر فرا میگيرد .
توازش و تشويق معلم حس خوش آيندى و رضايت خاطر يادگيرنده را باعث ميشود .

تأثيرى كه در هر يك از افراد يك گروه بر اثر تشويق آموزگار و تشخيص آن تشويق توسط ساير افراد بوجود مى آيد سبب آن ميشود كه اولاً شخص در كارش ساعى باشد و در ثنائى عضو همكار جامعه گردد و همواره بخواهد حسن ظن ديگران را نسبت بخود حفظ كند .

نتايج پرورشى - بهترين روش تدريس آنستكه با آن روش يادگيرنده كمتر وقت و انرژی صرف كند و بهتر و زود تر فراگيرد . اگر بخواهيم در روش تدريس پيشرفت و تكامل ايجاد كنيم بايد از روى تعمق و بررسى قدم برداريم . چه يافتن روش بر حسب تصادف و على العماء هر گز ميسر نخواهد بود و جز اتلاف وقت نتيجه نخواهد داشت . و نيز اگر يافتن روش را بخود يادگيرنده واگذار كنيم كه طبق تمايلات ذاتى و علائق طبيعى خود بهترين روش را بدست آورد بيم آن ميروند كه اغلب يادگيرنده هيچگاه نتوانند روش مناسب را پيدا كنند . اگر چه تجربه معلم است ولى حق التعليم آن بسيار گران و گاهى بقيمت جان تمام ميشود . مثلاً وقتى شخص با بى هبالانى و بى احتياطى از سواره رو حركت و باتومبيل تصادف ميكند درس خوبى ميآموزد و فرا ميگيرد كه از پياده رو بيا احتياط حركت كند و اين درس از هر درس ديگر كه توسط سخنرانى يا خواندن مجلات فراگيرد مؤثر تر است ولى واقعاً سنگين قيمت است و بايد عمرى را در كسب تجربه بگذارند و بمصداق اين شعر دو عمر لازم خواهد داشت :

مرد خردمند هنر پيشه را عمر دو بايست در اين روزگار

تا بیکی تجربه آموختن بادگیری تجربه بردن نکاز

اما چون « عمر دوباره کسی را نداده اند » ناچار باید از تجربه پیشینیان و دیگران استفاده کرد و حاصل تجارب آنرا بکار برد و البته تمدن و فرهنگ نیز جز اجتماع و تکامل همین تجارت چیزی نیست .

بنا بر این معلم خود باید با اصول پرورشی و روانشناسی بهترین همت تعلیم و تعلم را بداند و طبق آن متد تدریس کند و محصل را بکار ادا دارد . توجه آموزش پرورش در عصر کنونی باین معطوفست که یاد گیرنده باید مورد نظر باشد نه یاد دهنده . پس باید دید فکر شاگرد چیست و علاقه اش کدام است و چه چیز برای او نافع است و چه چیز مضر . خلاصه آنکه روش تدریس باید بر روی استعداد ها و طرز رفتار و توجه آموزنده استوار باشد و معلم باید خود را با آن عوامل سازگار کند .

البته برای اینکه بدانم چگونه درس داد باید نخست بدانم شاگرد چگونه یاد میگیرد و بنا بر این یاد گیرنده در هر کلاس در تحقیق قرار دارد و باید در اطراف او مطالعه شود . این موضوع مربی را بر آن میدارد که در مورد کودک مطالعات منظم و مرتب پردازد و فضول و عقیده شخصی خود را ملاک قرار ندهد

روشهایی که در تدریس ممکن است بکار رود سه قسم است : اول همان روش معمول آباء و اجدادی است که هنوز نیز در مکتبها و حتی در بسیار از دبستانها مجری و معمول است . دوم روشی است که یاد دهنده طبق تجارت خود و با در نظر گرفتن قوانین روانشناسی و با معینده خودش و نه از لحاظ یاد گیرنده تدریس کند . سوم روش روانی و شناسایی است که با دو روش دیگر از هر لحاظ مغایرت دارد . در اینجا معلم روشی را از روی

مفاهیم کلی و با روش قیاسی اختراع نمیکند بلکه پس از مطالعه دقیق در اطراف کودک و شناختن و تشخیص قوی و استعداد های او روش مناسبی را که در خور یاد گیرنده است اتخاذ مینماید.

از چندی پیش روشهای مختلفی برای تدریس خواندن بکار میرود. سابق برای این، اول، البقاء را یاد میدادند و سپس حرکات و حروف عله را و بالاخره با هیجی کردن، کلمات را می آموختند یعنی از اجزاء شروع میکردند و بکل میرسیدند و معلوم است که وقت و انرژی بسیار بکار میرودند. در این اواخر بعضی بواسطه معایب و اشکالاتی که در روش سابق موجود بود از آن صرف نظر کرده روش دیگری پیشنهاد کردند و طبق این روش بجای اینکه تعلیم را از حروف شروع کنیم از سیلاب شروع می کنیم و سیلاب سیلاب درس میدهم مثلا از اول سیلابهای «ات»، «بت»، «دت»، را یاد میدهم و بعد حروف دیگر ب سیلابها میچسبانیم و کلمات مفصلتر میسازیم و بالاخره سراغ جمله میرویم. ولی این روش هم مقرون بصرفه نیست و مستلزم صرف وقت و انرژی زیادی است. در این اواخر روانشناسان بر آن شدند که روشی باید بکار برد که با استعداد کودک و قوانین روانشناسی تطبیق داشته باشد و آن عبارت از اینست که کودک را بدرك كلمه واحد بدون تجزیه آن با اجزاء متشکله راهنمایی کنیم. بکار بردن این روش در تسهیل خواندن و نوشتن تاکنون نتایج بسیار زیاد و قابل ملاحظه داده است.

وظائف یاد دهنده و یاد گیرنده - وقتی موضوعی را بیاد گیرنده عرضه میداریم در صورتیکه از لزوم و ارزش آن آگاه نباشد از خود کوششی برای یاد گیری بکار نمیرد. در اینصورت یاد گیرنده جریانات عادی را که عبارت از سردرس نشستن و تمرین کردن و غیره باشد انجام

میدهد ولی از کار خود لذت نمیبرد و از پایان یافتن جلسه درس خوشحال میشود. در اینجا است که معلم باید وظیفه واقعی خود را بکار برد و درس را چنان معرفی کند که دانش آموز آنرا جزئی از زندگی خود بداند و احتیاج واقعی و حقیقی خود را بآن بخوبی درک کند و آنرا کار اختصاصی خود فرض کند امتحانی که از شاگرد میشود نباید بمنظور توییح و تشویق او باشد بلکه هدف امتحان باید این باشد که شاگرد بخطاها و معایب خود پی برد و در صدد اصلاح و رفع آنها برآید. باید متوجه باشیم که در درس جواب دادن یا امتحان دادن وحشت و اضطرابی در شاگرد نباشد تا از روی آزادی بتواند آنچه را فرا گرفته است باز گوید. در مواقعی که در جوابهای او غلطی مشاهده میشود باید با کمال مهر و عطف و برانمائی او پرداخت و او را متوجه خطایش ساخت و حتی المقدور سعی کرد که خود بخطای خود پی برد و با اصلاح آن بکوشد.

بهترین وسیله برای یادگیری همان علاقه است که توسط آن استعداد اشخاص بمنصه ظهور و بسرحد کمال میرسد. کودکی که درس را با علاقه و تشخیص لزوم آن آغاز میکند موفق خواهد شد. دوری شاگرد از معلم و از شاگردان دیگر نه تنها باعث تقویت درون فکری است بلکه سبب نفرت و کینه توزی نسبت بمعلم و همدرسیها و جامعه میشود.

نکات تربیتی - در تحصیل مهارت در هر عملی ارزش نسبی سرعت و صحت را باید در نظر گرفت. سرعت و صحت دو عامل متغیری هستند که در یکدیگر تأثیر دارند و افزایش یکی موجب کاهش دیگری است و باید سعی کرد که هر دو بموازات یکدیگر پیشروی نمایند. تأکید یاد دهنده در درجه اول باید متوجه کیفیت کار یعنی صحت عمل باشد و پس از آنکه صحت

تلازم حاصل شد و عادت مربوط بصورت خود بخود (اتوماتيك) برقرار گشت بسرعت عمل توجه كند . امتحانات چندی نشان داده است كه اشخاصی كه بسرعت امور را فرا میگیرند كارشان نیز بهتر است یعنی کیفیت كار آنها نیز از كار دسته ای كه بآهستگی فرا گرفته اند نيكوتر و مطلوبتر میباشد . علت این امر آنستكه کسی كه زود تر یاد میگیرد معمولاً با هوشتر و دارای دقت بیشتری است .

در هر مرحله از سلسله اعمال یادگیری اختلاف افراد را باید در نظر داشت :

شرائط ساختمان جسمی یادگیرنده و حالت عمومی بدن دخالت عمده در یادگیری دارد چه ساختمان جسمی و حالت بدنی در قدرت عضو های حسی و صحت دستگاه پی مؤثر است و بهمین جهت شخص در حال سلامتی برای یادگیری آماده تر از موقع بیماری است .

عادات قبلی یادگیرنده را باید در نظر داشت . این عادات برای یادگیری ممكن است مساعد باشد یا نا مساعد و بهمین جهت در آغاز امر باید امتحانی از یاد گیرنده بعمل آید تا قدرت یا عدم قدرت او معلوم شود .

همچنین باید یاد گیرنده ها را از لحاظ هوش بچند دسته تقسیم نمود و برای هر دسته روش مخصوصی بكار برد . دسته ای كه دارای هوش سرشار هستند بسرعت از مقدمات میگذرند و بمطالب عالیتر میرسند در صورتیكه دیگران بكندی و تدریجاً جلو میآیند . اما این موضوع را باید در نظر داشت كه پیشروی دانش آموزان كند هوش و تیز هوش در امور ساده تقریباً یکسان است

یادگیری باید همیشه از ساده به مشکل رود و البته ساده و مشکل را باید از لحاظ روانشناسی در نظر گرفت .

روش استقراء و قیاس غالباً دوش بدوش یکدیگر در یادگیری بکار میرود و بندرت اتفاق می افتد که یادگیرنده صرفاً یکی از آن دورا بکار بندد . روش استقراء اینست که یادگیرنده بتدریج از تجارب جزئی سازمان پذیرفته بگذرد و بیک نظریه عقیده یا قانون با تعریف کلی برسد . در صورتی که در روش قیاسی ذهن ابتدا مفهوم کلی یا قانون کلی را در نظر میگیرد و از آن بمصادقهای جزئی یا موارد اعمال قانون میرسد .

فصل هفتم

یادگیری ادراکی

اساس بدنّی یادگیری شامل دخالت عضوهای حسی و اعصاب حساسه و تحريك پوشش مغزی و بكار افتادن الياف عصبی رابط و عمل اعصاب محرك و بالاخره حرّكت یا ترشح عضلات و غدد است . اما تنها گذشتن بجرّيان عصبی از این قسمتها که بجرّيان بادور عصبی موسوم است دليل بر یادگیری یا کسب مهارت در امری نیست بلکه این عمل تنها اساس طبیعی یا جسمی یادگیری را میرساند ، و البته یادگیری علاوه بر جنبه بدنّی جنبه عقلی یا روانی نیز دارد .

جنبه عقلی یا روانی یادگیری آنستکه بتجارب حسی معنی و مفهومی منضم شود و همین معنی و مفهوم است که با دراك موسوم میباشد . در حقیقت هر وقت احساسی تفسیر شود و معنی خاصی پیدا کند ادراك صورت میگیرد . هر ادراك شامل يك یا چند احساس و یا احساسات آمیخته است که بواسطه تصورات و تجارب قبلی دارای مفهوم میشود . گذشته از تجارب قبلی ، نظر بآنوجه مخصوص بازمینة افعالی شخص نیز در کیفیت ادراك تاثیر دارد . هر گاه تجارب قبلی محدود یا غلط باشد خطای ادراك دست میدهد و این خطا ممکن است ازدو راه ناشی شود یکی خطای در احساس و دیگر خطای در تفسیر . خطای احساس مانند کور رنگی که شخص مبتلا بآن مثلاً رنگ

قرمز و رنگ سبز را با هم اشتباه می کند . خطای نوع دوم فرواتر و شایعتر است و ممکن است زمانی یا مکانی باشد و این خطا را که حتماً باید خطای ادراک نامید در بعضی کتابهای روانشناسی گاهی بطور مجاز خطای حس نیز مینامند .

بهر حال ادراک همیشه بشیئی یا موضوع معین که بایک یا چند عضو حسی بستگی دارد مربوط میباشد و موضوع ادراک ممکن است شیئی خارجی باشد مانند صدای یا حالت بدنی مانند درد دندان . و ممکن است تمثال یا تصویر یا شبیه شیئی باشد مانند عکس صدای یا مثلاً صدایی که از موم ساخته اند . یا علامت و نشانه باشد مانند علائمی که در ریاضیات و جبر و سایر علوم بکار میرود .

احساسی که بوسیله شیئی یا تمثال یا علامت آن دست میدهد در واقع هسته مرکزی حسی برای ادراک میباشد و این احساس ممکن است بصری یا لمسی یا شیمی و غیره باشد . بهمین جهت ممکن است کردار اب خواندن یا آموزند بدون اینکه احساس صدا کند یا کور را ممکن است از راه لامسه تعلیم دهند بدون اینکه کلمات را ببینند و هکذا

خواندن کلمات فقط مربوط بدریافت احساسات بصری و حرکتی نیست بلکه مربوط بمعنی و مفهوم ذهنی آنها نیز هست . شاگردان هستند که در خواندن کند بوده ، اشتباه میکنند چه تعلیم حرکات چشم را که قبلاً گفته شد دریافت نداشته اند .

رابطه ادراک و یاد گیری - کلیه صورتهای مختلف ذهنی بر پایه ادراکات قرار گرفته است و در حقیقت از اجتماع احساسهای مختلف بوجود میآید . معلمی که تدریس خود را تنها بر پایه مدرکات شخصی قرار

دهد در واقع کلماتی بیش یاد نداده است و بهیچوجه معلوم نیست که آن مدرس کات و آن مفاهیم را در شاگرد ایجاد کرده باشد. مثلاً تدریس جغرافیا صرفاً با تعریف و بیان الفاظ غلط است و تا موقعی که مواضع جغرافیائی از قبیل رودخانه و شهر و ده و جنگل و امثال آن مورد مشاهده محصل قرار نگیرد جزو ادراکات او نمی شود و اگر این قبیل امور در دسترس نباشد لااقل باید بنقشه و ترسیم و همچنین سینما توسل جست و با نگاه مختلف در تجسم آن مفاهیم کوشش نمود.

آزمایشگاه برای علوم مختلف کمال لزوم را دارد و باخذ تجارب عملی و درک مطالب و تجسم امور کمک وافر میکند. روش تعلیمی که صرفاً از راه کلمات باشد مدتهاست در ممالک متعده و متمدن و متمدن و متروک و منسوخ شده و برای هر رشته آزمایشگاههایی بوجود آورده اند و موضوعات آموختن را تا آنجا که ممکن است در دسترس شاگردان میگذارند اما متأسفانه ماهنوز دست از روش پوسیده قرون وسطائی برنداشته ایم و از پیشرفتهای شگرف و سریعی که در تعلیم و تربیت بوجود آمده استفاده نمیکنیم.

بطور مسلم اگر آموختن محصل محدود بکتاب درس باشد معلومات او کتبی است و جز يك سلسله محفوظات بیش نیست و این محفوظات نیز بسرعت عجیبی دستخوش فراموشی قرار میگیرد. بنا بر این فرا گرفتن باید از راه حواس مختلف صورت گیرد و از هر يك از حواس بقدر کفایت استفاده بعمل آید. در تدریس اوزان مختلف باید برای اینکه محصل کاملاً آنها را فرا گیرد وزنه های مختلف در دسترس او قرار دهند و او را بتوزین اجسام و ادار سازند تا اوزان و نسبت بین آنها را عملاً بیاموزد.

ادراکات اول بصورت کلی ظاهر میشوند و سپس سراغ جزئیات

نخروند . مثلاً كودك اول تاريخ روى سكه رامشاهده ميكند و بعداً سال آنرا درك مينمايد ، همچنين اول كلمه را مي بيند و سپس متوجه يك يك حروف ميشود و همين حقيقت روانشناسى در قرن حاضر بكلى روش تدريس خواندن را از صورت سابق تغيير داده و در بيان را بر آن داشته است كه بجای اينكه اول از تدريس الفبا شروع كنند بتدريس كلمات پردازند .

ادراك شئى يا لا اقل ادراك شبه و تمثال آن بايد بر ادراك علامهائى كه نماينده شئى است بطور حتم مقدم باشد و رعايت اين نكته بخصوص در مورد كلمات و اعداد و نقشه ها و نت هاى موسيقى كمال ضرورت را دارد . پس از اينكه ادراكات يعنى مفاهيم جزئى براى ذهن حاصل شد آنگاه تصورات و مفاهيم كلى ايجاد ميشوند و تصورات كلى با ادراك جنبه كليت و جامعيت مي دهند . ذهن پرورش نيافته تنها روابط ذاتى ادراك را دريافت مي دارد در صورتيكه شخص تربيت شده روابط انتزاعى را نيز مي بيند . بنا بر اين كودك بايد تصور كلى قواعد تكلم را بكلماتى كه در كتاب مي خواند منتقل نمايد يا مثلاً تصور كلى رودخانه را برودخانه مورد تحصيل انتقال دهد . خلاصه آنكه دقت در مطالعه تنها با احساس بصرى حاصل نميشود بلكه بايد تصور كلى و مفاهيم كلمات مورد مطالعه نيز در ذهن باشد تا وقتى كلمه ديده شد معنى آن تشخيص داده شود . فرق ميان ديدن گل يا دقت كردن در آن اينستكه در صورت اخير در شخص تصويرى كلى درباره گل از راه مطالعات وجود دارد .

تشكيل ادراك - چنانكه گفتيم ادراك عبارت از يك يا چند احساس مخصوص است كه با مفاهيم و با ذوق انفعالى منضم مي باشد و بنا بر اين

ادراك از درهم آمیختن و ترکیب احساسات مختلف حاصل می شود و این عمل مستلزم آنستکه عضوهای حسی کار خود را با قدرت و دقت انجام دهند و دارای دقت انتخابی باشند، چه دقت برای انتخاب و دریافت صور و وجهه های مختلف شیئی مورد مشاهده بسیار مفید است. دومین شرط پس از حصول صور حسی، ایجاد بستگی و ارتباط بین آن صور است و این امر نیز توسط تداعی معانی امکان پذیر میباشد. پرسشهایی که از روی مهارت و طبق روش باشد موجب برخاست تجارب در شاگرد میشود و کمک میکند که شاگرد آن تجربه حسی معنی ای بدهد. بالاخره مرحله سوم ادراك داشتن ذوق انفعالی نسبت بامر مدرك است و این مرحله در تشخیص و تمیز ارزش هنر و موسیقی و شعر و ادبیات بسیار قابل اهمیت است. مثال ذیل مراحل سه گانه مذکور را بخوبی روشن میسازد:

کودکی در باره خرگوش مطالعه میکند نخست او را می بیند و لمس میکند و از این راه تصویری بصری و تصویری لامسی برای او حاصل میشود. در ضمن بکوتاهی مو و درازی گوش و خصوصیات دیگر او هم توجه میکند و این توجه ممکن است بحسب تلقین معلم باشد یا بسائقه دقت خود محصل. اما اینکه خرگوش چه نوع حیوانی است و امثال این قبیل معلومات بر اثر خواندن کتاب یا شنیدن توضیحات معلم برای او حاصل خواهد شد. علاقه و ذوق انفعالی درباره خرگوش نیز ممکن است موجب علاقه شخصی محصل یا بواسطه تلقین معلم ایجاد شود.

اختلاف ادراك کودکان و بزرگمان اساساً ادراك حسی کودکان و بزرگن از جهات گوناگون با هم فرق دارد. تجارب کودکان محدود است و بهمین جهت بزحمت میتوانند از آنها استفاده کنند و ترکیبات جدید

بسازند و ناچار اختلاف زیادی بین امور قائل نیستند و خلاصه ادراکات حسی آنها کامل و غنی نیست . همچنین بواسطه اینکه تجارب آنها کم و قضاوت‌هایشان سطحی است غالباً تصور جن و پری و امثال آن میکنند .

برای اینکه ادراک بخوبی و سهولت صورت گیرد لازم است که حالت تمرکز دقت در شخص وجود داشته باشد چه حالت ذهنی و دقت ارادی در درک موضوع کمک بسیار میکنند . يك اختلاف بزرگ میان بزرگان و کودکان در اینجاست که بزرگان استمرار دقت بیشتری دارند و بمراتب بیش از کودکان قادرند دقت خود را با برجا نگاه دارند . گذشته از این ، کمترین تحریکی ممکن است توجه اشخاص بزرگ را جلب کند و تولید ادراک نماید در صورتیکه برای کودک تحریکات قویتر و مؤثرتری لازم است . اساساً کودکان نسبت باختلافات جزئی و تغییرات ناچیز اشیاء آنقدرها حساس نیستند و از این لحاظ راهنمایی معلم کمال لزوم را دارد و باید شاگرد را وادار کند که تمام کلمات را با دقت بخواند و بهجزئیات نقشه توجه نماید و معانی و مفاهیم را بنحوائم و اکمل دریافت دارد .

دیگر از موارد اختلاف بزرگ و کوچک موضوع تلقین پذیری است . یعنی بزرگها بسختی تحت تأثیر تلقین واقع میشوند و هر گفته‌ای را بی چون و چرا نمی پذیرند بلکه آنرا در محك عقل گذاشته با تجارب قبلی خود می‌سنجند ، در صورتیکه کودکان بواسطه کمی تجارب (یعنی سادگی و ساده لوحی) برای پذیرفتن تلقین مستعد و آماده هستند .

پرورش ادراکات - اطلاع ما از جهان خارجی از راه حواس مختلف است و بنابراین برای یادگیری ادراکی عضوهای حسی و اعصاب حسی باید در شرائط مناسب قرار گرفته باشند . تصور مربوط بتأثیراتی است

که قبلا از راه عضوهای حسی دریافت داشته ایم و استدلال و تعقل نتیجه سازمان مناسب این تجارب است. چون مقدار ادراکی که شخص دریافت میکند منوط بنوع تربیت و مقدار تجاربی است که اخذ کرده بنابراین تعلیم و تربیت موظف است محصل را برای درك امور آماده کند. اعضای حسی شاگردان را باید بکار انداخت و بدقت و توجه عادت داد. صحت و سلامتی عضوهای حسی بنهایی کافی نیست چه مثلا ممکن است کودکی چشمان سالم و قوی داشته باشد ولی بدرك اختلافات بین اشیاء قادر نباشد.

کسب مهارت و تفکیک امور از یکدیگر و شناسایی هر يك در سازمان و عنصر مخصوص بخود نتیجه دقت انتخابی است و تنها با تجارب حسی ایجاد نمیشود. محصل برای انتخاب اشیاء یا موقعیتهائی که مورد مشاهده و درك است همواره راهنمایی و ارشاد مربی نیازمند میباشد. اگر مهارت زیاد شد و شخص بتشخیص امور قادر گشت صحت کار نیز زیاد میشود و علاقه و دقت دو عاملی هستند که در مقدار و کیفیت ادراك تأثیر دارند.

موقعیتهای زندگی نیز بنوبه خود بهترین آموزگار است و همواره بمقدار تجارب می افزاید و ذهن را از لحاظ ادراکات غنی میسازد.

تجربه اساس یادگیری ادراکی است - تجارب بشر از زمان تولد آغاز میشود و از این تجارب که همراه با فعالیت است بتدریج حیات ذهنی و ضمیری تشکیل میابد و بنا براین تجارب ادراکی برای رشد ذهن لازم است. هر نوع فعالیت تجربی و ادراکی مانند بازی و کارهای آزمایشگاهی و نقاشی و خواندن ب سرمایه یادگیری یا معلومات شخص می افزاید و

ورزیدگی دهن و پختگی اورا بیشتر میکنند.

قدرت درك نیز حائز نقش مهمی است، زیرا درك کردن بالا تر از مشاهده کردن است و در درك نیز تشخیص روابط و انتخاب الهم فالاه لازم میباشد. بسیاری از دانشجویان در آزمایشگاه با اینکه همه گویا وسائل حاضر دارند و معام شرح کافی میدهد کمتر مطلب اخذ میکنند در صورتیکه عده ای دیگر با همان شرایط و با همان اسبابها مطالب بیشتری را در مییابند. این اختلاف را عوامل بسیاری است از قبیل تجارب قبلی و نوع فعالیتی که هر يك داشته اند و بالاخره علاقه و موجب وقوه درونی بهر حال در صورتیکه دانش آموز منظور از آزمایش را نداند و قبلاً او را برای مشاهده دقیق و درك مواضع آماده نکرده باشند آزمایش هیچگاه نتیجه مطلوب را نمی دهد.

کنترل ادراك - هر يك از سه عامل مؤثر در ادراك (احساس - معنی - ذوق انفعالی) قابل بازیابی یا کنترل هستند و این کنترل ممکن است توسط معام صورت گیرد یا توسط خود دانش آموز :

کنترل دقت بسیار ساده و در وهله اول عبارتست از راهنمایی دقت بطرف جنبه های مختلف و مهم موضوع مورد مشاهده و این امر هم بوسیله روش مستقیم عملی میشود بدین ترتیب که عین اشیاء را در دسترس محصل باید قرار داد و او را بدقت در خصوصیات مختلف آن وادار ساخت یا او را بترسیم آن واداشت)، و هم با روش غیر مستقیم (باین طریق که بگوئیم بتوصیف آن موضوع پردازد یا انشائی در باره آن تهیه کند). در مواقعی که نمی توان اشیاء را مستقیماً برای مشاهده و ادراك در دسترس کودکان گذاشت باید از اشکال و تصاویر و مدلهای آنها استفاده کرده گذشته از

اینها احساس را ممکن است با وسایل و ادواتی که مخصوص همین کار ساخته شده - از قبیل میکروسکپ، تلسکوپ، فیلم، رادیو - دقیقتر و کاملتر نمود.

دقت در احساس وقتی بخوبی انجام پذیر است که موضوع مورد دقت بسیار ساده و از عوامل مختل یکه موجب انحراف دقت و باعث عدم تمرکز آنست خالی باشد. بهمین دلیل نقشه های جغرافیا باید خیلی ساده باشد و کلیه خطوط و جزئیات غیر لازم را از آن حذف کند. همچنین تخته سیاه پاکبزه و صاف و کلاس درس آرام کمک بزرگی بتمرکز دقت مینماید. کنترل مفهوم و معنی از راه تلقین معلم و اظهار نظر و تداعی شاگرد میسر است. بسیار بجاست که معلم پیش از نشان دادن شینی در باره آن بطور خلاصه اظهار نظر کند و این عمل کاملاً طبق قوانین روانشناسی و تربیتی است. مثلاً پیش از آنکه شاگردانرا بموزه ببرند یا مکانهای تاریخی را بآنها نشان دهند بهتر آنستکه آنها را قبلاً بنحو اجمال آگاه و آماده کنند یعنی بآنها بفهمانند که بدیدن چه میروند و منظور از این مشاهده چیست تا آنکه موقع مشاهده آنچه را می بینند با آنچه قبلاً شنیده اند ارتباط دهند.

تاثیر مشاهده در یادگیری - چنانکه قبلاً گفته شد یادگیری در نتیجه عکس العملهای بدنی صورت میگیرد و ما وقتی یاد میگیریم که عمل کنیم. شرایط یاد گرفتن عمل کردن است ولی بطوری که گفتیم عکس العمل بتهائى برای یادگیری کافی نیست بلکه بصیرت در بدست آوردن روابط و صور مختلف آن نیز لازم است. در مورد یادگیری ادراکی بصیرت بوسیله مشاهده یعنی درك جزئیات يك امر و روابط آنها حاصل میشود و

در فصل غرار گفتیم که غریزه دستکاری یکی از عوامل صحیح برای یاد گرفتن است چه در واقع با لمس کردن و زیر و رو کردن اشیاء است که ما یاد میگیریم ولی در اینجا باید اضافه شود که آزمایشهایی که در آزمایشگاه صورت میگیرد و نشان دادن اشیاء بشاگردان نیز همان مقدار تأثیر دارد چه در اینصورت نخست شاگرد با چشم آشنایی را دیده و در ثانی روابط بین اجزاء آنرا توسط معلم شنیده و بالاخره خود آنرا دستکاری کرده است. مجدداً یاد آوری میشود که یادگیری بهتر صورت میگیرد اگر شاگرد را قبلاً برای کار مهیا و آماده کنند و پس از حالت آمادگی او را بمشاهده و دقت وادارند چه در اینصورت یاد گیرنده زود فرا میگیرد و روابط و بستگیها را بهتر درک میکند.

بسیاری از یاد گیریها بوسیله مشاهده است: ما امری را می بینیم و بآن امر بر حسب تجارب قبلی و معرفت پیشین معنی می بخشیم و بدین صورت آنرا جزئی از خود میکنیم. اما اینکه چه مقدار از آن در ما باقی ماند منوط بعلاقه و فعالیت و حالت عاطفی و خلاصه ذوق و سلیقه شخصی ماست. هر امر جدید باید با تجارب گذشته بستگی یابد و هر چه این بستگی و تعلق طبیعی تر و بیشتر باشد دوام آن در ذهن بیشتر خواهد بود. مشاهده موجب میشود که کودک از روش آزمایش و خطارهایی یابد یعنی مشاهده راه یاد گیری را کوتاه میکند.

تقلید نیز بنوبه خود در یاد گیری عامل مهمی است و ما اموری را می توانیم تقلید کنیم که قبلاً مشاهده کرده باشیم.

کودک با هوش بهتر مشاهده می کند و روابط و نکات مهم را زود تر درک مینماید و مشاهدات خود را بنحو مطلوبتری با تجارب سابق پیوند

میدهد و از آنها استنتاج و تفسیر مینماید و تمام این اعمال موجب تشکیل معانی و مفاهیم در ذهن او میشود.

تجارب پایه یادگیری ادراکی است و از راه حواس صورت میگیرد و همین تجارب تدریجاً بصورت موضوعات ذهنی در می آیند و زندگی درونی بشر یعنی جهان ذهنی یا حیات نفسانی را تشکیل میدهند. اگر در تجربه خطائی باشد در تفسیر و معنی آن تجربه نیز خطا دست خواهد داد.

در مدارس ما، در غنی ساختن کودکان از حیث تجارب بسیار کوتاهی میشود و تعلیم غالباً از طریق کتاب انجام میگیرد و بهمان خواندن و نوشتن اکتفا میکنند در صورتی که درك موضوع بنحو اتم از راه يك حس صورت پذیر نیست و یادگیری كامل عیار وقتی صورت میگیرد كه کلیه حواس بمعیت يكديگر بكار پردازند و موضوع مورد بررسی را از جهات گوناگون مورد توجه قرار دهند. مثلاً يك موضوع تاریخی یا جغرافیائی وقتی بخوبی فرا گرفته میشود كه محصل توانائی تفسیر عبارت نوشته شده در كتاب را داشته باشد، و بتواند از نقشه استفاده كند و نقشه بكشد و در مباحثات كلاس شرکت كند و خلاصه در یادگیری چشم و گوش و دست خود را بكار اندازد و این شرائط وقتی عملی میشود كه معلم طرح و نقشه و روش تربیتی صحیح داشته باشد. ادراكات کودکان معمولاً نادرست و ناقص و مبهم است و برای اینکه از نقص و ابهام بیرون آید براهنمایی معلم و مربی نیازمند میباشد.

فصل هشتم

تداعی و یادگیری

در فصول قبل دیدیم که یادگیری چگونه طبق اصول زیست‌شناسی و فیزیولوژی صورت می‌گیرد و گفتیم که چگونه احساسات بصورت ادراکات و تصورات و حافظه و مفاهیم کلی درمی‌آیند و نیز تذکر دادیم که بین مفاهیم کلی و تصورات و تجارب باید رابطه وجود داشته باشد تا یادگیری بهتر و آسانتر صورت پذیرد. پس یادگیری از راه تداعی نتیجه مستقیم تجارب ادراکی و یادگیری ادراکی است که مستلزم حفظ کردن است و بنابراین بخاطر آوردن و تصویر سازی از حوادث و امور بدون تداعی غیر ممکن است. اساس مادی یا ذهنی تداعی ارتباط الیاف عصبی است و اساس ذهنی آن رابطه بین عقاید و افکار می‌باشد.

عمل تداعی در یادگیری - تداعی عبارتست از ارتباط میان دو یا چند تجربه و این عمل در هر نوع یادگیری شرط اساسی است و بدون آن یادگیری میسر نیست، چه يك احساس وقتی معنی بخود می‌گیرد - یعنی بصورت ادراک درمی‌آید - که با تجربه دیگر بستگی باید. بهر حال قسمت عمده فعالیت‌های ذهنی از حافظه گرفته تا تصور و تعقل و استدلال در عمل محتاج بتداعی هستند.

واضح است که اگر يك تجربه ذهنی با تجربه دیگر ذهنی بستگی

پیدا کرد وقتی یکی از آن تجارب در صحنه وجدان صریح حاضر شود تجربه دیگر رانیز بهمرآه خود میآورد و بالعکس . این سلسله اعمال دائماً در سر کلاس بخوبی مشهود است : وقتی معلم پرسشی میکند ، پاسخ (یا بخاطر آوردن) شاگرد در واقع تداعی است یعنی امور ذهن را که با آن سؤال پیوندی دارد بذهن خود حاضر میکند و با جواب دادن ، پیوندهای آنها را محکمتر میسازد . پس ساعت تدریس موقع تشکیل تداعی هاست و ساعت پرسش موقع تقویت آنها و این عمل باید از طریق بخاطر آوردن بصورت رضایت بخش و بطور مباحثه باشد .

روش برقراری تداعی ها - همواره بین تجارب گوناگون بستگیهایی پیدا میشود و البته این بستگیها بر حسب اتفاق صورت نمیگیرد بلکه طبق قوانین مخصوص و بواسطه عللی معین بوجود می آید . و هیچ لازم نیست که ما نسبت بعلت یا دلیلی که باعث تشکیل تداعی شده است آگاهی داشته باشیم ولی شك نیست که نسبت بتداعیهای که عمداً می سازیم - مانند تداعیهای که در استدلال و تعقل برقرار می کنیم - آگاهی داریم .

تداعی را بقانون عادت در پوشش مغزی نیز می نامند و بدین تعبیر یکی از اقسام تشکیل عادت خواهد بود . بوسیله همین تداعی است که انعکاس مشروط صورت میگیرد یعنی دو تجربه بهم اتصال می یابند بطوری که یکی شرط دیگری میشود .

خوشبختانه فقط عده قلیلی از هزاران تداعیهای روزانه بصورت عادت در میآیند و اگر بنا بود تمام خطاهایی که در هر روز از ما ناشی میشود با سایر تجارب بستگی پیدا کرده بصورت عادت درآید چه قدر کار دشوار

بود . بهر حال عدهٔ قلیلی از بستگیها پایدار و بقیه فراموشی شود . فراموش شدن آن دسته از تداعیها که ارزش زیادی ندارند باعث میشود که در اعمال مفید و لازم مهارت زیاد تری ایجاد شود .

اصل اساسی در تشکیل تداعی قانون مجاورتست یعنی وقتی سلسله اعمال مغزی در پی فعالیت داشته باشند تمایل بآن هست که بهم ارتباط پیدا کنند و پیچیدگیهایی که بتدریج در اعمال مغزی بوجود می آید نتیجه همین امر است . دو سلسله اعمال ذهنی که با عمل سوئی بستگی میابند باعث ارتباط بایکدیگر میشوند . مثلاً معلم در کلاس خود شاگردی بنام حسن دارد که همیشه در درس حساب نمرهٔ ۲۰ میگیرد معلم حسن را در ذهن خود با نمرهٔ ۲۰ بستگی میدهد . حالا اگر رضاهم خود را بیای حسن رسانده و او هم نمرهٔ ۲۰ بگیرد معلم بین حسن و رضاهم در ذهن خود بستگی میدهد و از یکی یادگیری میافتد .

شرائط تداعی - تداعی تحت شرایط مخصوص ایجاد میشود که باید مورد نظر مربی باشد و چون بعضی از روابط بدون معنی و مانع پیشرفت ترقی است باید همواره سعی کند که تداعیهای مناسب و مفید در ذهن کودک ایجاد شود و برای این منظور باید تجارب کودک را کنترل کند . قانون مجاورت که در فوق بآن اشاره شد اینست که دو تجربه که در زمان یا مکان باهم بستگی داشته باشند بعدها احیای یکی از آنها در ذهن موجب بخاطر آمدن دیگری میشود . چون هر تجربه با تمام تجاربی که موجب برقراری آن شده بستگی دارد ، لذا مربی باید تمام موقعیت را رو بهمرفته مورد کنترل قرار دهد و هنر معلم در همین جاست که موضوع هر تدریس را بدین صورت درآورد یعنی ذهن محصل را بکل موقعیت محیط

سازد . مثلاً قرار دادن جدول ضرب در مقابل شاگرد بنهایی کافی نیست چه اولاً هر شاگرد بکنوع احتیاج مخصوص بخود دارد و ثانیاً تنها يك عامل در یادگیری دخالت ندارد و میدان دیدن یاشنیدن و اشکالات جدول و عوامل مخلی که در ضمن عمل پیش میآید همه در یادگیری موثر است و باید مورد توجه باشد . گذشته از اینها بعوامل درونی و عادات مختلفه کودک و حافظه و احساسات درونی و عواطف و تصورات او نیز باید نظر داشت و باید کوشید که نظم و ترتیبی در این امور برقرار کرد تا تداعیهای مفید تشکیل یابد و از تداعیهای بیفایده و مغلجلوگیری بعمل آید . پس چنین کنترلی شامل مجزا کردن بعضی تجارب برای مطالعه مخصوص و دقیق است و این کار در - صورتی عملی است که قانون تاکید بکار رود . دو تجربه وقتی بطور موثر بستگی پیدا میکنند که بطور کافی در آنها تاکید شود . در بعضی موارد این تاکید خود بخود و بدون زحمت زیاد عملی میشود و آن وقتی است که اهمیت تجارب چنین ایجاب کند . در بعضی موارد دیگر معلم باید بکوشد تا تأکید را با کنترل در تجارب ایجاد نماید . تداعیهای خود بخود اغلب بیفایده و معمولاً باعث اتلاف وقت است مثلاً گاهی برزبای روز فرو میرویم و خیالات واهی بخاطر میآوریم و هر يك از آن خاطرات نیز خاطرات دیگری همراه می آورد . اما اگر این تسلسل و توالی از روی عقل و منطق باشد بسیار مفید است و آثار جدید و نیکو براو مترتب می باشد . روابط علت و معلولی بآسانی بصورت تداعی درمی آیند و البته این عمل را بزرگان بهتر از کودک می توانند انجام دهند چه قدرت بتعمیم تجارب خود دارند . در تعلیم مشق خط بکودك میگویند که چگونه بنشینند و قلم و کاغذ را چگونه بدست بگیرد ، اگر مثلاً کج

مینشینند و بالنتیجه کج مینویسد معلم باید رابطه علی کج نشستن را با کج نوشتن باو بفهماند تا اصلاح صورت گیرد یعنی وقتی شاگرد فهمید که کج نوشتن او بواسطه کج نشستن اوست عمل خود را تصحیح میکند .

گاهی مقایسه تجارب و از پی در آمدن آنها بواسطه تشابه یا تضاد است مثلاً شخص ممکن است در اولین مرتبه ای که با کسی مواجه میشود نسبت باو تنفر حاصل کند در صورتیکه تاکنون بهیچوجه باو سابقه خوب یا بد نداشته است علت این تنفر آنستکه شخص مزبور شباهت بکسی دارد که مورد تنفر شخص است . بسیاری از امور متضاد هم چون غالباً دنبال هم ذکر شده اند در ذهن تداعی میشوند مانند شب و روز ، خوب و بد ، بلند و کوتاه ، خشک تر و غیره .

حالت ذهنی شخص نیز در برقراری تداعی تاثیر بسیار دارد و اگر شخص خود آماده برای تشکیل تداعی باشد تاکید بقدر کفایت صورت میگردد . کودک که با حال ذوق و شوق سر درس می آید و در واقع آمادگی دارد زود ترین امور و حوادث تداعی ایجاد میکند و بالعکس محصلی که مرتباً در درس خود با شکست مواجه شود از درس و مدرسه بیزار و متنفر خواهد شد و هر قدر تنفر زیاد تر شود تشکیل تداعی سخت تر است .

علاوه بر حالت نفسانی ساختمان بدنی و حالت عمومی مزاج نیز در برقراری تداعی دخالت دارد .

آنچه تا بحال گفته شد مربوط باشخاص طبیعی و معمولی است و البته هر نوع نقیصه جسمی که در عضو های حسی یا اعصاب حسی یا مراکز

دماغی یا عضو های پاسخ دهنده مؤثر باشد از تشکیل تداعی بنحو مطلوب و آسان جلوگیری میکند. مثلاً هر قدر سعی کنند بکودکی که جاده های اتصالی گوش و تکلم یا مخارج حروف یادستگاه حنجره او معیوبست کلمه «گربه» را بیاموزند بیفایده است.

بیماری، خستگی کم خوابی، عدم ترشح غدد و سایر شرائطی که موجب ضعف بدنی است از حسن جریان تداعی جلوگیری میکند.

امراض و معایب تداعی - برخی الیاف عصبی تداعی ممکن است از بدو تولد غیر فعال باشد و بعضی پس از تولد بواسطه بیماری در هم شکسته میشوند و در هر صورت مغز از برقراری برخی اتصالات عاجز است. یکی از معمولترین این نقیصه ها فقدان بعضی اعمال حرکتی است (۱) که نباید آنرا با فلج اشتباه کرد زیرا در فلج هیچگونه حرکتی دیده نمیشود و در این بیماری تنها قدرت بعضی از اعمال وجود ندارد یعنی شخص مبتلا نمیتواند بین برخی از افکار و پاسخهای بدنی ارتباط ایجاد کند. اگر در هم شکستگی در جاده های تداعی بظهور پیوندد تربیت موجب بهبود نخواهد شد مگر اینکه اتصالات دیگر جانشین اتصالات اولیه شود.

مرضهائی را هم که در تکلم دیده می شود باید از همین قبیل دانست و در این بیماری قدرت تکلم یا از بین میرود یا خلل حاصل میکند (۲) شخص در اینحال گنگ نیست چه صداهای حنجره ای دارد لیکن در رابطه

اهت بیماری را Apraxia گویند و آن عبارت از يك نوع اختلال مغزی است و اثر آن عدم توانائی در دست گرفتن و بکار بردن اشیاء معمولی است.

مرکز تکلم و نواحی محرکه پوشش مغزی عیبی پیدا شده است (۱). بطوری که شخص با وجودی که میتواند تصور صدای کلمات را بکند معیناً قادر بتکلم و تلفظ نیست. در نوع دیگر این مرض هیچ نوع بستگی یا تداعی که شخص را بتصور صدا و کلام قادر سازد وجود ندارد، یعنی تأثیر صورت میگیرد ولی صدای يك کلام از صدای کلام دیگر تشخیص داده نمیشود و این نوع نقص تکلم را نقص تکلم گوش یا کوری ذهنی گویند (۲). دیگر از امراض تکلم آنستکه شخص نتواند میان دیدن کلام و خواندن آن ارتباط ایجاد کند (۳)، یا بین کلام و نوشتن آن (۴).

این بیماریها بانواع مختلف و درجات متفاوت وجود دارد و در بعضی از آنها عده قلیلی از اعصاب رابط و در برخی دیگر عده کثیری از اعصاب رابط ازین رفته اند. اگر کودک کی درتشکیل تداعی اشکال داشت نباید آنرا حمل بر یکی از این بیماریها کرد چه شاید عدم تداعی و اشکال کار مربوط بمعامل منخلی باشد که در عادت او دخالت دارد و تنها در موقعی که هرگونه روشی را بکار بردیم و موفق نشدیم گوئیم عیبی از این قبیل وجود دارد.

آزمایش تداعی - تنها موقعی وجود بستگی بانبات میرسد که شخص بتواند آنرا بخاطر بیاورد و خواه این بخاطر آوردن در مورد اعمال ساده باشد مانند مطالب حفظی، و خواه در مورد تداعی های پیچیده از قبیل تصور و تعقل و استدلال.

امتحانات‌ای که در مدرسه میشود تا درجه ای تشکیل یا عدم تداعی را معلوم میدارد. اما اگر بخواهیم استعداد تداعی معانی دانش آموزی را تعیین کنیم بدو طریق ممکن است: اول امتحان تداعی آزاد (۱) و آن چنانست که شخص از شنیدن يك كلمه هر چه بخاطرش میآید بگوید. دوم امتحان تداعی مقید بدین نحو که امتحان شونده ناچار است در زیر شرایط مخصوصی پاسخ دهد یعنی هر كلمه ای که باو گفته می‌شود او باید مشابه یا متضاد آنرا ذکر کند. این نوع امتحان از آن لحاظ که مقدار معلومات لغوی شخص را نیز معلوم میدارد حائز اهمیت است. با امتحانات دیگری نیز میتوان قدرت تداعی اشخاص را سنجید. یکی از موارد اختلاف باهوشان و کم هوشان در همین تداعی معانی است و بهمین جهت در بسیاری از امتحانات هوشی امتحان تضاد نیز وجود دارد. از دو کودک که از بدو طفولیت در يك محیط زندگی کرده و طبعاً يك نوع حوادث و اشیاء را ملاحظه نموده اند آنکه قدرت تداعیش بیشتر است دارای هوس سرشار تری است.

تذکرات پرورشی - مدرسه باید محیطی برای شاگرد ایجاد کند که بپرقراری تداعیهای او کمک کند. در اخلاق تدریس نظری و دستورات اخلاقی راجع بسامی بودن و نظم و تربیت داشتن و همکاری و خوش بینی و غیره بتهنایی چندان فایده ای ندارد مگر آنکه مدرسه خود از هر جهت مدل و سرمشق اخلاق و صفات مذکور باشد و محصل را در عمل باین قبیل صفات مؤدب و معتاد سازد.

در قسمت درس و یادگیری باید متوجه بود که تشکیل تداعی منوط به دانستن معانی و مفاهیم امور متداعی است و فقط حفظ کردن بعضی از امور نه تنها غیر جالب و خسته کننده است بلکه بزودی نیز فراموش میشود. کلیه تداعی ها و بستگیها باید از راه تجارت شخصی برقرار شوند و بنابراین باید متوجه بود که تداعی با تجربه ها و سن و علاقه یادگیرنده تناسب داشته باشد چه مثلاً آنچه در نظر يك كودك دهساله اهمیت دارد و با معنی است ممکن است در نظر جوان شانزده ساله مبتذل و بی معنی باشد. تداعی های شفاهی مانند یاد گرفتن زبان خارجه در دوران کودکی بهتر برقرار میشود تا هنگام بزرگی.

اشیاء و افکار باید بطریق کوتاگون و از راه حواس مختلف معرفی شوند و یادگیرنده روابط آنها را از جهات مختلف در نظر بگیرد و این منظور با گفتن معلم بتنهائی حاصل نمیشود بلکه خود محصل باید بتجربه پردازد. مثلاً كودك برای نخستین مرتبه گلوله برف را می بیند و از راه دیدن متوجه سفیدی آن می شود و از راه لمس پی می برد و از راه میبرد و میفهمد که از بدن او سردتر است، با ذائقه و شامه در می یابد که حزه و بو ندارد، با عضلات خود پی میبرد که از پنبه سنگین تر است و بهر حال پس از اجتماع و پیوند این تجارب در ذهن میتواند بفهمد گلوله برف یعنی چه و اگر یکی از این تجارب نباشد تداعی برقرار شده کامل نیست.

تداعی خود ختم عمل نیست بلکه واسطه و وسیله برای جریان افکار و حل مسائل است. برقرار شدن بعضی بستگی ها با تداعیها که فقط موجب بغاظر آمدن باشد برای انسان کار ساده ای است و نمیتواند از

خصائص و صفات مشخصه بشری محسوب شود اما سازمان پیچیده تداعیها که برای تغییرات پیچیده و حل مسائل مشکل لازم است از صفات مشخصه بشری میباشد .

تداعی بهمان صورتی که تکرار شده برقرار میشود و نباید تصور کرد که یادگیرنده آنرا بصورت معکوس هم یاد گرفته است مثلاً ما الفباء را یاد گرفته ایم و بسهولت و سرعت از الف تا یاء را دنبال هم از حفظ میخوانیم اما اگر بخواهیم از حرف آخر یعنی یاء بطرف الف بیاییم با مشکل برمیخوریم مری باید بتداعی هائی که در کودکان ایجاد میشود همواره نظر داشته باشد و مراقبت کند که تداعیهای ناصواب و باطل در ذهن آنها برقرار نشود مثلاً چون تجربه ای متعاقب تجربه دیگر است کودک ممکن است رابطه علی بین آندو برقرار سازد در صورتیکه بهیچوجه آندو امر علت و معلول یکدیگر نباشند ، یا اینکه دوشیئی را که از بعضی جهات مشابهند تصور کند که در تمام جهات مشابهت دارند . بسیاری از خطاها چه در کودکان و چه در سالمندان ناشی از همین جاست که بعضی از روابط را هدیده و تعمیم داده اند .

تداعی و حافظه

حافظه استعداد نگاهداری تجارب گذشته و بخاطر آوردن آنهاست یا علم باینکه آن تجربه يك تجربه قبلی است . بنا بر این عمل حافظه منحصر در بخاطر آوردن تجربه گذشته نیست بلکه بخاطر آوردن یکی از صور حافظه است و باید تشخیص نیز بآن ضمیمه شود . امکان عمل حافظه

بواسطه وجود تداعی معانی است یا بعبارت جامعتر هیچ یادگیری بدون عمل حافظه وجود ندارد و هیچ عمل حفظی بدون تداعی.

ارتباط بین محفوظات بواسطه عناصر مجاور یا مشابهی است که بین آنها وجود دارد و این همان تداعی معانی است. تجربه ای که در شعور ظاهر آمد مایل است تجربه مجاور یا مشابه خود را که قبلاً حفظ شده است در وجدان روشن حاضر سازد و این تمایل از صفات فیزیولوژیکی مغز است.

اگر بخواهیم امور یاد گرفته را بهتر وزود تر بخاطر آوریم باید تداعیهای بهتری برقرار سازیم. عدم موفقیت در بخاطر آوردن يك موضوع معمولاً بواسطه عدم توفیق در برقراری اتصال میان تقاضای حاضر و تجربه گذشته است. بهر حال آنچه را میخواهیم بخاطر آوریم باید با تداعیهای معین چسبیده باشد مثلاً برای حفظ فلات عدد فقط بتکرار آن بتنهایی نباید اکتفا کرد بلکه باید آنرا با يك نوع تجربه یا موضوعی که سرعت بتواند تحریک شود و آن عدد را بخاطر آورد مربوط ساخت و این بستگیها را معمولاً به «کلید» (مانند کلید حل مساله ای) نام نهاده اند مثلاً اگر محصل عدد ۴۶ سانتیمتر مکعب را تکرار کند و آنرا با يك فکرو موضوع بخصوص بستگی ندهد تکرار او بیفایده است، اما اگر آنرا به تجاربی دیگر بستگی دهد بکمک آن تجارب بعداً در ذهن احیاء میشود افکاری که بطور مستقل و مجزا و جدا جدا در ذهن تشکیل یافته باشند - مانند سنوات تاریخی و فورمولهای ریاضی و شیمیایی و غیره - چندان مفید نبوده پایه‌اری آنها در ذهن هم اندکست اما اگر سازمان پذیرفته روابطی محقول و محکم بین آنها برقرار شود دوام آنها بیشتر و تداعیشان آسانتر

خواهد بود .

درحافظه تداعی از سه راه ممکن است برقرار شود بدینترار :

۱- تداعی ساختگی که آنرا حافظه مکانیکی نیز گویند و آن وقتی است که يك سلسله کلمات را حفظ کنیم بدون اینکه بمعنی آنها توجه داشته باشیم مانند حفظ شعر عربی که معنی آن را ندانیم یا حفظ اسامی سلاطین يك سلسله و امثال آن املاء کلمات را باید از این نوع حافظه دانست .

۲- تداعی عمدی و آن در حفظ علامات اختصاری يك مفهوم و امثال آن بکار میرود مانند UNO که علامت اختصاری سازمان ملل متفق است . این نوع روش برای بخاطر آوردن اموری که بدون معنی و مفهوم است بد نیست ولی در مواردی که امور معنی و مفهوم خاصی دارند نباید بکار رود .

۳- تداعی منطقی و آن از راه درك هر موضوع بنحو اتم و قرارداد دادن آن مفهوم در سلسله اعمال فکری است . مثلاً یکنفر مورخ اسامی و تواریخ را بخاطر میآورد برای اینکه هر کدام در سلسله اعمال فکری او جای معینی را گرفته است ولی همین مورخ ممکن است دعوت خود را فراموش کند . یا دانشجوئی که تاریخ مسابقه های مختلف را بخوبی بخاطر سپرده بعید نیست که در درس تاریخ و بخاطر آوردن مطالب آن بسیار ضعیف باشد چه در درس تاریخ آن نوع بستگیها را در مغز خود ایجاد نکرده است .

مر اهل حفظ : هر عمل حفظی شامل چند مرحله مختلف است و این مراحل باید جمعا وجود داشته باشد تا امر حفظی حفظ و جایگزین گردد :

۱- مرحله اول دریافت تجاربست و آن عبارت از تاثیر دریافت حسی می باشد .

۲- مرحله دوم ابقاء این تاثیر است و آن بوسیله طرح عصبی و اثر پذیری و تحریف نورونها و سیناپسها صورت میگیرد و همین نظم و تشکیلات جدید است که ابقاء اثر را در بافتنای عصبی ممکن میکند . اختلاف افراد در حافظه مربوط باختلاف تغییر پذیری سیناپسی آنها است .

۳- پس از وارد آمدن انگیزه و اخذ تجربه و صورت گرفتن تغییر و ابقاء تاثیر در نورونها ، بمرحله سوم حافظه که بخاطر آوردن تصویر از راه تداعی باشد میرسیم چنانکه سابقامتذکر شدیم تجارب منفرد و مجزا وجود ندارد و کلیه بخاطر آوردن آنها از راه تداعی است و تداعی یعنی رابطه ای که میان تجارب وجود دارد . اشتباه در بخاطر آوردن افکار در نتیجه کثرت تداعیهائی است که بطرز مناسب سازمان پذیرفته اند .

۴- چهارمین عمل از سلسله اعمال حافظه عبارت از تشخیص تصویر تجربه گذشته است .

در هر يك از چهار مرحله مذکور اگر نقصی باشد در حفظ نقصان و خلل حاصل خواهد شد . در بعضی موارد باینکه تاثیرات بخوبی دریانت شده اند معذلك توانائی بخاطر آوردن وجود ندارد و در این صورت عیب در عدم ابقاء بنحو کامل است . همچنین بسیاری از معایب حافظه را ممکن است مربوط بعدم ایجاد تداعی کافی و یا کم شدن « کلید » دانست و در بعضی موارد عیب را باید متوجه تشخیص نمود .



استحکام و ثبات تداعیم از راه تمرین صورت میگیرد چه تمرین موجب

میشود که تداعی بصورت عادت درآید. برای سهولت حفظ و بقاء و دوام آن باید تداعیهای منطقی را جانشین تداعیهای مکانیکی کرد و تداعیهای مجزا و انیز بصورت تداعیهای منطقی سازمان پذیرفته درآورد.

تداعیهای ابتدایی و انتهایی در هر موضوع مهمترین و با اعتمادترین تداعیها بشمار میرود و همین جهت قسمت اول و آخر هر مبحث را بخوبی بخاطر میآوریم در صورتی که قسمتهای وسطی با شکل بخاطر میآید، هم چنین در تاریخ اسامی شاهان اول و آخر هر سلسله بهتر در ذهن میماند تا شاهان وسط آن سلسله.

تشخیص مستلزم برقراری مفهوم و احساس آشنائی است و این حس آشنائی درجات مختلف دارد از مرحله ابهام گرفته تا تشخیص معین و قرار دادن آن در مکان و زمان مشخص.

فراموشی - تفکرات موفقیت آمیز و منطقی در محیط مدرسه و خارج از آن منوط بقدرت شخص در بخاطر آوردن حقایق و امور لازم و فراموش کردن امور غیر لازم و غیر ضروری است و رمز تفکر متمرکز و منتج همین است و بس چه بسا اشخاص که توانائی بیحد در حفظ و بخاطر آوردن جزئیات و امور مبتذل دارند و میتوانند مثلاً روز و هفته و ماه بعضی حوادث ناچیز و جزئی را بخاطر بسپارند و در ذهن نگاه دارند در صورتیکه از معانی و مفاهیم و نتایج و اصول کلی که از آنها ناشی میشود غفلت میورزند. پس آنچه در حافظه و بخاطر آوردن اهمیت دارد ضبط و حفظ اصول کلی و بخصوص معنی و مفاهیم است و اگر جزئیات و امور غیر لازم فراموش شوند جای افسوس نیست بلکه چون موجب سبکباری ذهن است جای خوشبختی نیز هست.

فراموشی بطور کلی بر اثر فقدان تشکیل تداعیها از طرفی و بر اثر عدم قابلیت تغییر پذیری و ارتجاع بافتهای عصبی از طرف دیگر و با واسطه هردو است. بشر ذاتاً بفراموش کردن آنچه که در نظر وی بی اهمیت است و مورد علاقه او نیست متمایل میباشد و میخواهد از زیر بارهای اضافی و بیهوده شانه خالی کند.

حافظه کودکان و بزرگسالان - معمولاً چنین مشهور است که کودکان بهتر از بزرگسالان امور را حفظ میکنند ولی آزمایشهای متعدد عکس این موضوع را با ثبات رسانده است. از لحاظ تذکار فوری کودکان بمراتب از اشخاص بزرگ پائین تر هستند چه رشد حافظه از دوران کودکی تا بلوغ ادامه دارد و پس از بلوغ قدرت ضبط تقریباً تا دوران پیری ثابت میماند. اما در خصوص دوام حافظه شواهدی در دست است که امور حفظ شده یا یاد گرفته شده در کودکی از امور یاد گرفته شده در پیری دوام بیشتری دارد. در حافظه مکانیکی بزرگسالان بهتر قدرت کسب تداعی دارند ولی در ~~کودکی~~ ابقاء تداعیها بیشتر است. تداعیهایی که شامل عقاید و افکار باشد در بزرگسالان زودتر ایجاد میشود و اساساً میدان حافظه آنها زیاد تر از آن کودکان میباشد. کودکان سال اول و دوم ابتدائی تنها قطعات بسیار کوچکی را میتوانند بخاطر بسپارند در صورتی که کودکان سالهای آخر ابتدائی قطعات بزرگتری را - مثلاً اشعار ده خطی یا ۱۵ خطی - میتوانند حفظ کنند و در دبیرستان قدرت حفظ بیش از ابتدائی است. و بهمین جهت دوره متوسطه دوره حفظ مطالب است و در دوره ابتدائی باید سعی در برقراری تداعیهایی که با تجارب ~~کودک~~ وفق میدهد نمود و کوشش کرد که از لحاظ تجارب

غنی شود .

حفظ کردن یعنی تشکیل تداعی - چگونه میتوان مطالب را با صرف کمترین وقت و انرژی حفظ کرد ؟ جواب این پرسش در واقع کلید یادگیری است . برای سهولت حفظ علاوه بر قدرت حفظ تکرار و تمرینهای لازم و وضوح و صراحت مطالب ضروری است . اگرچه حافظه مکانیکی در مراحل اولیه یادگیری ارزش زیادی دارد ولی ارزش آن در مورد موضوعاتی که مستلزم قضاوت و استدلال باشد زیاد نیست و در این مورد به حافظه منطقی احتیاج است . معمولا گویند یادگیری عبارت از توانایی بخاطر آوردن مطالبی است که به حافظه سپرده شده ولی بخاطر آوردن فوری امور یادگرفته آنقدرها اهمیت ندارد و باید حافظه را از لحاظ طول پایداری و وفاداری آن مورد دقت قرار داد .

محصلین معمولا دروس خود را برای آخر سال انباشته میکنند و در نزدیکی امتحان بطور مکانیکی مطالب را برای مدت کوتاهی بذهن می سپارند و معمولا قبول هم میشوند در صورتیکه دروس مختلف باید بتدریج طبق برقراری تداعیها و استنباط مطالب و درك مفاهیم به حافظه سپرده شود تا برای مدت مدیدی در ذهن باقی بماند . مراجعه و دوره درس قبل از امتحان بسیار نافع است ولی این مراجعه را با یادگیری نباید اشتباه کرد زیرا مطالبی که نزدیک امتحان حفظ میشود بزودی هم مورد فراموشی قرار میگیرد .

آزمایش نشان داده است که با صرفه ترین روش برای حفظ آنست که يك قسمت را بطور كل حفظ کنند نه اینکه آنرا با جزاء تقسیم نمایند . البته این امر مربوط بمطالبی است که بتوان آنها را بعنوان يك واحد

تلقی کرد و الا اگر مطلب بسیار مفصل و مطول باشد باید آنرا بواحد‌های کوچکتر تقسیم نمود و آنها را حفظ کرد و روابطشان را نیز در نظر داشت .

حفظ کردن با صرفه مستلزم عمل یعنی تمرین است و تمرین باید با حس رضایت خاطر همراه باشد . نوردایک در این زمینه قانونی دارد بنام قانون صرفه جوئی در یادگیری و آنرا بطریق زیر خلاصه میکند : « آنچه را که باید بهم مربوط و ضمیمه باشد بهم منضم کن و آنچه را که نباید پیوسته باشد از هم جدا کن ، بستگیهای مطلوب اجر و مزد بده و باعث شو که بستگیهای غیر مطلوب تولید ناراحتی کنند . بستگیهای مطلوب را پاداش ده و آنها را تمرین کن ؛ و از بستگیهای نامطلوب جلوگیری کن و آنها را تنبیه نما » .

مسئله مهم در اینجا انتخاب اموری است که باید بهم انضمام و پیوستگی پیدا کند و بدیهی است که این دسته امور باید مطالبی باشد مفید و ضروری و الا باید آنها را طرد کرد و از انضمام آن بمطالب دیگر جلوگیری نمود .

دیگر از عوامل مؤثر در یادگیری اینست که شخص سالم و سر حال باشد و چیزی که میخواهد حفظ کند علاقه و تمایل او را برانگیزد . کلیه تأثیرات و بستگیها در مرحله اول بخوبی فرا گرفته میشود و صحت و دقت در امور از اتلاف وقت جلوگیری میکند . تجدید تکرار نیز از لازمهات بشمار میرود چه اگر مدتی بگذرد و مطلبی تکرار نشود ممکن است فراموش شود .

عامل دیگر که هرگز نباید از آن غفلت کرد ذوق انفعالی شخص

در موقع یاد گرفتن است ، چه تداعی نه تنها طبق تداعی های منطقی و مکانیکی صورت میگیرد بلکه از راه تشابه حالات عاطفی نیز امکان دارد. شخص خشمناك معمولا موقعیتهای فرح انگیز را بخاطر نمی آورد بلکه بیشتر بفراموشی موقعیتهای خشم آور دیگری افتد ، همچنین در موقع خوشحالی خاطره های خوش دیگر در ذهن احیاء می شود . حالت اضطراب فکری و ترسی که در موقع امتحان عارض محصل میشود مانع آنستکه حافظه بنحو آزاد بعمل پردازد بنابراین امتحان باید در محیط صمیمانه و از روی دوستی و همکاری متقابل انجام گیرد تا تولید رعب و هراس نکند و تعادل روحی امتحان دهندگان را بهم نزند . بسیاری از کودکان با هوش ممکن است در موقع امتحان از عهده جواب بر نیایند و همینکه از جلسه امتحان خارج شدند تمام مطالب را بخاطر بیاورند .

تذکرات تربیتی - دوره کودکی برای یادگیری از تمام دوره های دیگر مهمتر است و تداعی های بسیار در این دوره باید ثابت و برقرار شود و همین تداعیها که در این دوره برقرار میشوند باعث صرفه جویی در وقت و انرژی در دوره های بعدی است . مطالبی که در این دوره برای حفظ کردن بکودك داده میشود باید از ضروری ترین و مفیدترین مطالب باشند . همچنین مطالب باید معنی دار بوده و آن معانی هم با تجارب کودك وفق دهد. رشد حافظه منطقی در کودکان موجب تفکر روشن آنها میشود چه کسی که بهتر بخاطر می آورد روشتر نیز فکر میکند ، شاگردی که بخوبی جدول ضرب را حفظ کرده است بهتر میتواند عمل ضرب را انجام دهد و بالاخره هر چه اطلاعات شخص زیاده تر باشد بهمان درجه تشکیل قضاوت برای او آسان تر است . از آزمایشهای بسیار ثابت شده که میان

هوش و حافظه منطقی همبستگی مثبت و زیادی وجود دارد . محصولی که در کلاس شاگرد اول میشود بدانجهت است که مطالب را بهر بهای خاطر می آورد و حقایق را بنحو شایسته تر بهم ربط میدهد .

تشکیل تداعی در هر نوع حافظه لازم و هر نوع حافظه در یادگیری واجب است ، همچنین برای ساختن تصورات و برای تفکر ضروری است .

فصل نهم

تفکر و یادگیری

منظور غائی تعلیم و تربیت اینست که شخص را بر تفکر روشن و عینطقی و فکر سازنده توانائی دهد تا بتواند بحل مشکلات و معضلات زندگی و سازمان دادن گذشته و نتیجه گرفتن از آن برای آینده موفق شود و نیز با نظر وسیع و بدون تعصب بتواند افکار صحیح دیگران را بپذیرد. فکر سازنده مهمترین وسیله‌ای برای رسیدن به هدف است.

اینك بدوآ باید ببینیم تفکر چیست و از چه ناشی میشود؟

سلسلهٔ اعمال فکری اعم از ساده و پیچیده شامل بعضی شرایط فیزیولوژیکی است. اعمال ساده نفسانی یعنی احساسات نتیجهٔ محرکات درونی و بیرونی است که در روی اعضای حسی عمل می‌کنند ولی سلسلهٔ اعمال تداعی پیچیده شامل بستگیهای پیچیده و بفرنج درمخ می باشد. اعمال ساده ضمیری وقت کمی میبرد اما اعمال عالی و پیچیده مستلزم سرف وقت و تأخیر بسیار است چه باید سازمانهای مجدد و پیچیده ای شکمل یابد. برای مثال گوئیم حتی در يك عمل عالی نسبة ساده مانند تشخیص يك آهنگ مخصوص، وقتی که بکار میرود بمراتب از ادراك حسی ساده بیشتر است.

سلسلهٔ اعمال فکری که شامل مفاهیم و معانی هستند و همچنین اعمال سادهٔ ذهنی همیشه بانوعی انفعال همراهند و بنابراین در چهره نیز

تظاهراتی دارند .

ایمان یکی از اعمال عالی ذهنی است که هم شامل مفاهیم است و هم شامل عواطف . ایمان عبارت است از یکمده تجارب موزون و سازمان پذیرفته که طرز عمل و رفتار و اخلاق مبنی بر آن باشد .

تفکر در نتیجه تجارب یا سازمان دادن بتجارب بوجود می آید یعنی بکاربردن عملی تجارب ، مقدم بر فکر است و علل حوادث در هر حالت فردی جستجو میشود و بتدریج در نتیجه این جستجو يك تعمق بدون انتقاد بوجود می آید .

از مطالعه تاریخ اقوام بدوی معلوم میشود که بقوای طبیعی شخصیت میداده اند و همین امر موجب بروز بسیاری از خرافات و اوهام مده و جادوگری و سحر و شعبده و تفال از همین جا بوجود آمده است و در حقیقت همین امور سازمان پذیرفته مقدمه شدند برای پیدایش علم . سعی فلاسفه یونان در مراحل اولیه این بود که علت جمله اشیاء را بوسیله وجود ماده المواد بدست آوردند و همین کوشش باعث شد که بصیرت کامل خود را با خرافات معمولی مخلوط کنند . رفتار انتقادی همیشه شامل مقدار زیادی شك است و البته تفکر صحیح و عالمانه همیشه متضمن نوعی شك و تردید میباشد .

اگر چه هیچ تفکری بدون تصورات و تجارب وجود ندارد ولی تنها داشتن تصورات و تجارب تفکر نیست بلکه علاوه بر اینها ادراک رابطه هم توسط شعور ظاهر صورت میگیرد . برای تفکر همیشه وجود معما و مشکل و کوشش برای حل آن نیز لازم است و هر نوع معما در واقع انگیزه ای است برای فکر یعنی بروز عکس العمل لازم . ولی البته باید

همما در حیطه تجارب قرار گرفته باشد و شخص احتیاج بآنها احساس کند. متأسفانه دروس نظری آموزشگاه بکلی این موضوع را از نظر دور داشته‌اند، و بهمین جهت دانش آموز در کلاس فرصت و مجال تفکر نمی‌یابد.

مشاهدات بی‌منظور و تصادفی و تداعیهای آزاد و خود سرو تخیلات عنان گسیخته هیچکدام مشمول تفکر عقلانی نیست. مثلاً بچه‌ای که بر حسب اتفاق و بدون منظور بخزیدن کرم روی سنگی نگاه میکند یا بتصادف و بی‌هدف بنقشه روی دیواری خیره میشود بتفکر نپرداخته است ولی اگر همین بچه آن کرم را بمنظور یافتن حرکات مخصوص یا سرعت حرکات یا مقایسه آن با حیوانات دیگر و در تحت شرایط مختلف مورد مطالعه قرار دهد گوئیم راجع بآن فکر میکند و همچنین اگر نقشه را بمنظور یافتن بهترین راه برای رفتن از نقطه‌ای بنقطه دیگر نگاه کند در اینصورت نیز معمای دارد که برای حل آن فکر میکند. بهر حال تفکر وقتی صورت میگیرد که شخص تجارب گذشته یا حاضر خود را بمنظور بدست آوردن رابطه برای حل مسأله‌ای بکار برد مثل اینکه :

آیا کاغذ را بصندوق بست انداختم؟ یا چه درسی را معلم برای دفعه آینده تعیین کرده است؟ تقسیم کسر چگونه است؟ چرا این ساعت خراب شده است؟ داشتن چنین مسائلی باعث میشود که یک سلسله حقایق و اموری کشف شود و تجاربی که با حل مسأله منظور مناسب است بخاطر آید. معلم باید کودکان را با تجاربی آشنا کند که بتوانند آنها را پایه تفکرات خود قرار دهند و همچنین حل مسائل و معماهایی را بآنها رجوع کند که برای آنها واقعیت و حقیقت داشته باشد و کودکان باشوق و ذوق

بجل آنها بپردازند •

یادگیری فکری باحفظ یکی نیست بلکه شامل فهمیدن یعنی بدست آوردن روابط میان تجارب و سازمان دادن آنها برای منظور و مقصود و بکار بردن آنها میباشد: کودک ممکن است مطلبی را - مثلاً فلان قانون یا فلان تعریف - نفهمیده حفظ کند، و ممکن است بدون حفظ جزئیات چیزی را یاد گیرد مانند طرز استفاده از جدول لکارتیم یا نقشه جغرافیا و امثال آن

درجات مختلف تفکر

برای تفکر میتوان سه درجه قائل شد بدین ترتیب:

۱ - درجه پائین که مربوط بامور عینی و جزئی است و ساده ترین نوع تفکر است و در اطفال و اشخاص ساده لوح وجود دارد و پایه تفکرات عالی است.

۲ - درجه دوم تفکر مربوط بمفاهیم کلی است و بهمین جهت گاهی بآن تفکر کلی نیز میگویند •

۳ - درجه سوم که عاقلترین نوع تفکر است عبارت از ترتیب دادن حکم و استدلال می باشد و بهمین جهت آن را تفکر ارتباطی نیز گویند •

اینک مراحل و درجات سه گانه را شرح میدهم:

۱ - تفکر درجه پائین - چنانکه گفتیم این نوع تفکر درباره مفاهیم جزئی و عینی بکار میرود و شامل تفکر ادراکی و حفظی و تخیلی می باشد •

تفکر ادراکی - در تفکر ادراکی علم ذهن مربوط است بعمل حواس و در وقتی حاصل میشود که اشیاء مواجه با حواس شوند و بین آنها مقایسه بعمل آید . مثلاً وقتی کسی نمونه ای از فلان پارچه ببازار میبرد تا مثل آنرا پیدا کند پارچه ها را می بیند و از لحاظ رنگ و زمینه و کلفتی و نازکی با نمونه خود می سنجد همین نوع تفکر را بکار میبرد . ولی اگر نمونه ای نداشته باشد منظوری در بر ندارد . بسیاری از اشخاص علاقه مفراط بگل دارند بدون اینکه آنرا مورد مطالعه قرار دهند اما وقتی يك نفر گیاه شناسی برای مطالعه ، گل را مشاهده میکند عمل ذهنیش طور دیگر است . تفکر ادراکی با شرائط ذیل انجام میگيرد :

(۱) - موقعیتی که حواس را تحريك کند

(۲) - بودن مساله یا معما .

(۳) - بخاطر آوردن تجارب که نه تنها بمسأله مورد نظر معنی میدهد

بلکه طریق حل را هم بما می نمایاند .

(۴) - وجود عکس العمل از طرف یاد گیرنده که باعث حل آن

مسأله و معما میشود . این عکس العمل ممکن است کاملاً بر روی آزمایش و خطا باشد و یا اینکه سابقاً در چنین موقعیتی بکار رفته و اکنون دوباره بکار رود .

آزمایشگاههای مدرسه و کارهای فوق برنامه برای این نوع تفکر وسیله بسیار خوبی است و پایه و مایه تفکرات عالیه تر می باشد . بنابراین اغراق نگفته ایم اگر بگوئیم کلیه دروس دبستان و دبیرستان و حتی دانشکده بطور مستقیم یا غیر مستقیم مبتنی بر تفکر ادراکی است (درسهای آزمایشگاهی و گردشهای علمی بطور مستقیم و درسهای ریاضی و ادبی و

و فلسفه بنحو غیر مستقیم)

در کلیه دروس طبیعی تفکر بر روی احکامی که مستقیماً از تجارب حسی برخاسته مستقر است و این خود اصل استقراء است که تمام علوم طبیعی بر روی آن قرار دارد .

تفکر حفظی - دومین نوع تفکر عینی تفکر حفظی است که بگرد حافظه دور میزند و شامل بکار بردن تجارب گذشته است . مثلاً برای پاسخ اینکه اولین شاعر بعد از اسلام کیست ؟ یا اینکه اولین ماده قانون اساسی کدام است ؟ و امثال آن تفکر حفظی بکار می افتد . سلسله اعمال فکری در این نوع مسائل تفحص برای یافتن کلید است و پیدا شدن کلید موجب میشود که يك سلسله تصورات حفظی در خاطر برانگیخته و از آن میان یکی انتخاب شود . معلمی که می خواهند فقط مباحثی را یاد دهند . حاصلین را باین نوع تفکر و امیدارند . سوالاتی که در آخر هر مبحث گذاشته میشود برای همین است و البته توفیق در این سؤالات نصیب کسانی است که دارای حافظه خوب باشند . این کار برای متفکرین که غالباً بکارهای عالی فکری اشتغال دارند خالی از اشکال نیست و چه بسا مخترعین و متفکرین که در دروسهای حفظی استعداد زیاد نداشته و گاهی مردود هم شده اند ولی در عوض در کارهای ابتکاری و اختراعی و ادبی استعداد فراوان ظاهر ساخته اند .

تفکر تخیلی - در این قسم تفکر معما شامل موقعیت جدیدی است و موضوعات تجارب گذشته باید برای منظور یعنی حل معما بخاطر آیند تا آنها را با این موقعیت تناسب دارد اخذ و بقیه طرد شود .

کسی که ذهنش زیاد با گذشته پیوستگی دارد این نوع تفکرش کم است و همچنین کسانی که زیاد متعید بمنطق و استدلال باشند کمتر

تخیل را بکار می برند. در صورتی که اشخاص خیالی (ایده آلیست) و غیر عملی بیشتر با تخیل سروکار دارند و این دسته در واقع کسانی هستند که از قضاوت‌های خشک منطقی بیزارند

۲ - تفکرات عقلی و کلی - منظور از این تفکر کشف کردن و منظم ساختن مفاهیمی است که در یک طبقه قرار دارند. مثلاً کودک از راه ادراک حسی می آموزد که دو نصفه سیب مساوی یک سیب است، و همچنین امثله دیگر نظیر آنرا بخاطر می آورد که دو نیمه هر میوه ای مساوی همان میوه است و دو نصفه یک چوب مساوی آن چوب است و هكذا... و از این تجارب نتیجه میگیرد که در هر جا دو نصفه مساوی واحد است. این تفکر انتزاعی و کلی است. ضماین شخصی را نیز کودک بهمین طریق می آموزد یعنی آن الفاظ را نخست از راه ادراک حسی و حافظه فرا میگیرد و سپس بکمک استعداد تعمیم آنها را به همه موارد متناسب اطلاق میکند.

منظور از تفکرات کلی بدست آوردن یا کشف کردن قوانین کلی است که مورد استعمال آنها در افراد بیشمار باشد صرف نظر از مشخصات فردی و جزئی هر یک از آنها.

ساختن مفهوم کلی - مفهوم کلی بدو طریق ممکن است حاصل شود یکی باروش استقرائی و دیگر باروش قیاسی. استقراء عبارت از کشف عناصر مشترك يك گروه از روی مطالعه و تحقیق افراد آن گروه است و در علوم طبیعی و تجربی مورد استعمال دارد. در روش قیاس نتیجه لازم مفهوم یا قضیه کلیتری استخراج میشود.

سلسله اعمالی که در استقراء بکار میرود نخست شامل ادراکات

حسی یکمده امور است و سپس مقایسه آنها و صرف نظر کردن از موارد اختلاف و توجه بموارد مشابه و مشترك. ایده کلی یا مفهوم کلی از همین موارد مشابه بدست میآید. مثلاً ممکن است مفهوم کلی جزیره را كودك از راه دیدن جزائر متعدد بدست آورد بدینطریق كه جزائری را كه در تجربه اوست بخاطر آورده جزائر دیگر را هم بنظر آورد و از مقایسه آنها مفهوم کلی بسازد.

در روش قیاسی كودك اول راجع بزمین بطور کلی فكر میكند و بعد صورت مخصوص جزیره را بنظر می آورد یعنی قطعه زمینی را ~~كه~~ بوسیله آب محصور شده است تصور میكند. در بسیاری از دروس مدرسه از قبیل حساب و گرامر و غیره هنوز از این روش استفاده میشود.

روش قیاسی را افراد بالغ و پرورش یافته میتوانند بسهولت بكار برند ولی دماغهای پرورش نیافته و نارس فقط كلمات دال بر مفاهیم را حفظ میكنند و آنها را جانشین فكر قرار میدهند. زیرا ذهن آنها برای بكار بردن روش عقلی و قیاسی پرورش نیافته و بهمان روش ساده عینی اكتفا میكند.

۳- تفكر ارتباطی - منظور از این نوع تفكر آنستكه شخص تجارب مجزا و مفاهیمی را كه در ظاهر ارتباط ندارند بطور منظم و منطقی بهم پیوندد.

اختلاف بین شخص جاهل و شخص تربیت یافته در مقدار و كمیت تجارب نیست بلكه اختلاف در سازمان دادن و مرتب ساختن آن تجارب است. یك نفر ملاح ممكن است میدان تجربه اش از یك نفر عالم بیشتر باشد ولی معرفتش محدود است بهمان تجارب حسی و عینی. در صورتیكه عالم

برعکس از تجارب حسی خود بمنظور سازمان دادن سیستم فلسفی و مفاهیم کلی فکری و بدست آوردن قانون استفاده میکند.

تفکر ارتباطی ممکن است در ادراکات هم بکار رود مثل تشخیص اینکه این مداد بزرگتر از آن مداد است، یا در محفوظات مثل اینکه دیروز سردتر از پرروز بود. یا در تصورات مثل اینکه بغداد گرمتر از طهران است. گاه نیز ارتباط بین دو مفهوم کلی است مثل انسان حیوان است.

عدم توفیق يك شاگرد در حل فلان مسأله حساب ممکن است بواسطه عدم توانائی او در تصور آن موقعیتی که باعث بروز معما شده است باشد یا بر اثر نداشتن مفاهیم کلی ریاضی، یا هر دو را داشته باشد ولی رابطه بین مسأله و مفاهیم را نتواند پیدا کند.

خلاصه مطلب آنکه تفکر ارتباطی برای سازمان دادن تجارب عینی در علوم لازم است و مفاهیم کلی یا اصول کلی علم نیز از راه تصورات کلی صورت میگیرد. پایه علم مبتنی بر ادراک حسی است و مفاهیم علم روی تفکرات کلی و بالاخره ساختن سیستم علم بواسطه تفکرات ارتباطی است.

واحد فکر ارتباطی از دو یا چند فکر ساخته شده که شخص بآن فکرها و ارتباط بین آنها آگاهی دارد. این واحد را قضیه نامند. قضیه گاه مربوط بادرکات حسی است مانند وقتی که راجع برنگ یا شکل یا اندازه چیزی حکم کنیم که در این حالت موضوع و محول هر دو از محسوسات است مثل: «این سیب قرمز است»، و گاه برای ارتباط بین محسوس و مفهوم مانند «این مثلث مثلث قائم الزاویه است» و گاه

بین دو مفهوم مانند اینکه «محیط هر دایره ۳۶۰ درجه است» یا «هر انسانی حیوان است».

قضیه باعتبار دیگر دو قسم است قضیه جزئی و قضیه کلی. اگر موضوع قضیه، فرد (جزئی باشد) قضیه را جزئی نامند و اگر کلی بود قضیه را کلی گویند. مانند حسن مهندس است - هر حیوانی متحرک است. اگر محمول را نسبت دهیم بموضوع و برای آن ثابت کنیم قضیه را موجب گویند مانند همان حسن دانا است و اگر محمول از موضوع سلب شود قضیه سالبه است مانند حسن دانا نیست.

پس قضیه عبارتست از ارتباط بین دو تصور بسلب یا ایجاب. ارتباط بین موضوع و محمول از لحاظ موضوع است. قضاوت عبارت است از ربط دادن مفهومی که در شعور ظاهر است بمفهوم دیگر.

استدلال قیاسی عبارتست از ترکیب قضایا و استنتاج جزئی از کلی و ساده ترین نوع آن فقط از دو قضیه ترکیب میشود و از مقایسه آنها قضیه ثالثی که نتیجه باشد بدست میآید. دو قضیه ای که بدین ترتیب ساخته میشود جزء مشترکی دارد که به حد وسط موسوم است و بوسیله همان حد وسط دو قضیه بهم مربوط میشوند. نوع دیگر استدلال، استدلال تمثیلی است و آن بوسیله تشابه صورت میگیرد مثال: مسأله دیروز با عمل جمع و تقسیم حل شد. این مسأله هم شبیه آن است. پس با جمع و تقسیم حل میشود.

منطق از صور اشکال و قوانین تفکر بحث میکند و روانشناسی از ماهیت آن قوانین و کیفیت عمل ذهن در استدلال.

بهر حال استدلال عبارت از اینست که بتجارب و احکام نظم متناسب

و منتجی داده شود تا از قضایای معلوم قضیه نامعلومی استنتاج گردد. تفکر آنستکه توسط شعور ظاهر روابط بین تصورات و افکار را درک کنیم و موقعی که نسبت بامور فکر میکنیم و آنها را می‌سنجیم، آنها را نسبت بخودمان در نظر نمیگیریم بلکه روابطی را که خود آن امور باهم دارند بنظر میآوریم.

هدف علم آنستکه بین اصول و قضایا رابطه برقرار کند و برای این منظور تحلیل و آزمایش را بکار میبرد. یکنفر محقق برای یافتن قانون تمام شرایط و عوامل را مورد نظر قرار میدهد و در هر دفعه تنها یکعامل را متغیر میسازد و نتایج حاصله را یاد داشت و مقایسه میکند.

مشاهده علمی باعث تحریک تفکر است و بواسطه آن شخص عواملی را که با یکدیگر رابطه دارند مورد مطالعه قرار میدهد و تجزیه و تحلیل آنها میبرد و آنها را طبقه بندی میکند و بکشف بسیاری از روابط توفیق می‌یابد و این نتایج هرگز از مشاهدات اتفاقی بدست نخواهد آمد. حقایقی که در علم بدست می‌آید با مقدار مشاهدات تناسبی ندارد چنانکه نتیجه‌ای که ممکن است از یک مشاهده دقیق حاصل شود از مشاهدات اتفاقی بسیار بدست نخواهد آمد.

چگونگی تشکیل احکام - احکام بدو طریق بدست می‌آید یکی از راه تحلیل تجربه ادراکی یا مفهوم کلی و این نوع حکم را حکم تحلیلی گویند. مانند « برف سفید است » و « ابراهام اینککن مرد بلند قامتی بود ». در این نوع احکام رابطه بین موضوع و محمول که اول بطور مبهم بود مشخص و روشن میشود و در واقع چیزی بر معلومات ما نمی‌افزاید. نوع دیگر حکم از راه ترکیب بدست می‌آید و تجاربی را که تا کنون

ارتباط نداشتند بهم مربوط میسازد و بنابراین بر معلومات شخص اضافه میکنند مثل اینکه بگوئیم : «کنجاش ریتین مرد بطور نرمال ۳/۵ لیتر است» .

معلم باید از کیفیت تحلیل و ترکیب اطلاع کافی داشته باشد و بر حسب موضوع درس و سن محصل یکی از آنها یا هر دو را بکار برد .
روابط احکام ممکن است بلحاظهای مختلف باشد بدینقرار :

- ۱- روابط صوری مانند اختلاف و این همانی و شباهت ، مثال : این مسأله همان است که دیروز حل کردیم - این مسأله غیر از مسأله ای است که دیروز حل کردیم - این مسأله شبیه مسأله دیروزی است .
- ۲- روابط نوع و جنسی - مثال : $\frac{1}{2}$ کسر اعشاری است .
- ۳- روابط کمی (زمانی و مکانی) مانند : جنک بین الملل اول ۴ سال طول کشید - شیراز در ۸۰۰ میلی جنوب طهران قرار دارد .
- ۴- رابطه علت و معلولی - مانند : حرارت موجب انبساط است .
- ۵- رابطه غائی - مانند عقب نشینی عباس میرزا برای حفظ قشون بود .

اختلاف تفکر بزرگسالان و خردسالان - تفکر در اشخاص مختلف از لحاظ نوع و مقدار و صحت عمل اختلاف فاحش دارد . فکر اشخاص کودکان و بلید و ضعیف العقل به مراتب از حیث مقدار و کیفیت از اشخاص معمولی کمتر و پائین تر است . همچنین کودکان کمتر از اشخاص بزرگ میتوانند فکر کنند چه هم تجارب آنها محدود است و هم روابط بین تجارب را چنانکه باید و شاید درک نکرده اند ، و بنابراین بیشتر حافظه مکانیکی را بکار میبرند .

علت دیگری که میتوان برای کمی تفکر کودک کان ذکر کرد اینست که آموزگاران و والدین بقدر کفایت فرصت تفکر بآنها نمیدهند. عدم حوصله آموزگار غالباً موجب میشود که خود بهحل معما بپردازد نه شاگرد در صورتیکه باید مهلت و فرصت داد تا بتدریج خود شاگرد از مرتب ساختن معلومات بامر مجهول برسد و آنرا کشف کند و بتفکر صحیح عادت نماید.

بسیاری از کودکان قدرت تفکر دارند و آنرا در کلاس درس نمیتوانند ظاهر سازند. اگر در خارج مدرسه با مشکل و معمایی مواجه شدند بخوبی بحل آن میپردازند.

اگر معلم باشاگرد همراهی و همدردی نکند ممکن است شاگرد بدون اینکه مطلبی را کاملاً هضم کند و دریابد فقط بطور طوطی وار بحافظه بسپارد و الفاظی را بدون توجه بمعانی آنها تکرار کند. در اینجا معلم باید متوجه باشد که حفظ کردن يك سلسله الفاظ و فرمولها دلیل برداشتن و فهمیدن آنها نیست مثلاً وقتی كودك میگوید: « كمرك زیاد موجب ترقی صنایع داخلی است » ممکن است بكلی از مفهوم آن بیخبر باشد. اما اگر مقدماتی را خود ترتیب دهد و نتایجی بگیرد میتواند گفت موضوع را بخوبی فهمیده است. مثلاً اگر از محصلی پرسیم بزرگترین شاعر ایرانی کیست؟ و او جواب دهد: در تاریخ شعرا فردوسی بزرگترین شاعر معرفی شده است ولی من تصور میکنم سعدی بزرگترین شاعر ایران باشد زیرا... یقیناً مطلب را سنجیده و فهمیده میگوید نه تقلیدی و حفظی.

بهر حال تفکر اگر متوجه حل مسائل و معماهای حقیقی و مطابق قوه واستعداد باشد هم به غالباً نتیجه میرسد و هم لذت آور است. پس

تفکر نیز مانند سایر اقسام یادگیری باید با حس رضایت خاطر و علاقه و استعداد متناسب باشد.

جان دونهی مراحل تهیه و آمادگی عمل تفکر را بطریق ذیل خلاصه میکند:

- ۱- احساس اینکه مشکل و معمایی در پیش است.
- ۲- پیدا کردن تعریف و موقعیت آن معما. یعنی یافتن اینکه چه چیزی مجهول است و ما دنبال چه میگردیم.
- ۳- حاضر کردن راه حل‌های مختلف در ذهن.
- ۴- تعقل و سنجش این راه حل‌ها.
- ۵- دقت بیشتر در راه حلی که باید قبول کرد.

کودکان نیز وقتی بتفکر میپردازند که با معما و مشکلی روبرو شوند و از آنجا که کلیهٔ دروس مدرسه را ممکن است بصورت معما و سؤال درآورد، همه برای تحریک و بکار انداختن تفکر مفید توانند بود تقلید و یادگیری از راه حافظه کمکی به پرورش تفکر نمیکند.

کودکان تشابه و اختلاف را بسهوات درک میکنند در صورتیکه اشخاص بالغ را بالاتر گذاشته روابط کلی تر و روابط علت و معلولی را هم میتوانند دریابند. بهمین جهت اشخاص بزرگ که دارای تجارب زیاد هستند و آن تجارب را بوسائل و طرق مختلف بدست آورده اند قدرت تفکرشان بمراتب بیش از کودکانست. تفکر وقتی دقیق است که شخص نسبت به هر قسمت از مسأله مورد حل اطلاع کافی داشته باشد و البته درک روابط موجوده در عناصر مختلفه پس از سالها تجربه امکان پذیر است. محدود کردن میدان وجدان و جلوگیری از عوامل مخل نیز بر اثر رشد ایجاد

میشود و چون ذهن کودک ورزیده نیست از يك تجربه عینی به تجربه عینی دیگر میجهد بدون اینکه در آن درك و تأمل کند .

از آنچه گفته شد دانستیم که تفکر يك عمل پیچیده ذهنی است و از اعمال مختلف ترکیب یافته است .

پرورش تفکر - منظور غائی تعلیم و تربیت اینست که اطفال را صاحب فکر مستقل و منتج بار آورد تا تحت تأثیر خرافات و تعصبات که زبان های بشمار دارد قرار نگیرند و با آزادگی و وسعت نظر بتفکر و استدلال پردازند و هر امری را از جهات مختلف در نظر آورند .

اگر حقایقی از طرف دیگران گفته شد و محصول آنرا پذیرفت و فراگرفت دلیل این نیست که خود آنرا فهمیده باشد چه شاید چنانکه گفتیم تقلیدی آنها را تکرار کند و با اصطلاح تصدیق بلا تصور نماید ، ولی وقتی محصول شك و تردید را روا داشت و راجع بآن حقائق سؤالانی بنظرش آمد و خود بشخصه بکنجکاوی و تحلیل و ترکیب پرداخت بتفکر پرداخته است . یکی از دانشمندان در این باره گوید : « تربیت یعنی پرورش دادن شخص در تفکر ، زیرا تنها بوسیله تفکر دانش و معرفت بدست می آید . بدون تفکر نمیتوان از ایمان قدمی فراتر نهاد زیرا برای گذشتن از مرحله ایمان و رسیدن بعلم و معرفت باید بدلائل و براین توسل جست یعنی بتفکر و تدبر » . چه بسا اشخاص که معلم یا سخنران یا نویسنده هستند ولی تربیت صحیح فکری ندارند ، یعنی مواد و مصالح بسیار در ذهن خود انبار کرده اند اما از ترکیب و تلفیق آنها عاجزند و نمیتوانند بمحتویات ذهن خود وحدتی بدهند .

یکی دیگر از وظائف تربیت در این زمینه اینست که در شخص

روح تسامح و تساهل ایجاد کند تا شخص بتواند با ملاحظه انصاف و تحمل با عقاید سایرین مواجه شود و از قید تعصب و سختگیری در عقاید رهائی حاصل کند.

بخش سوم

منش و شخصیت

فصل دهم

منش

تعریف - چون منش (۱) لفظی است کلی و دارای معنی پیچیده
تعریف ساده آن خالی از اشکال نیست ولی در ذهن هر کس مفهومی از
این اصطلاح هست و در واقع همین امر باعث شده است که تعریف جامع و
مخصوصی از آن بعمل نیاید چه با بودن مفهوم در ذهن احتیاج به تعریف
احساس نمیشود *

اگر بخواهیم بطور کلی از منش تعریف کنیم باید بگوییم « منش
حاصل جمع آندسته از صفات شخص است که رفتار و سلوک او را نسبت
به عالم خارجی از یکطرف و نسبت با افراد بشر از طرف دیگر باعث میشوند »
عکس عملهایی که هر شخص در برابر هزاران محرك ابراز میدارد
شاهد و گواه مشخصات اوست و آندسته از تمایلات که سبب میشوند رفتار

۱- منظور از منش Character است . کتاب لغت روانشناسی از آذ

چنین تعریف میکند : ۱- ماهیت اخلاقی شخص است (تعریف اخلاقی) .

۲- آت وجهه از شخصیت که شامل صفات ثابت و حائز اهمیت اخلاقی و اجتماعی

است (تعریف روانشناسی) ۳- وجهه شخص و تمایزی که وسيله امتیاز

موجود از موجود دیگر است (تعریف از لحاظ بیولوژی) . ۴- هر نشانه یا

علامتی که يك فرد یا يك گروه را از يك فرد یا گروه دیگر ممتاز میسازد .

و اعمال فرد بطریق خاصی باشد صفات منشی او هستند اگرچه رفتار و سلوک در نهان باشد و بمنصه ظهور نرسد .

تعریف محدود و اختصاصی منش چنین است : « منش عبارت از تمایل یا عادت بتصمیم صحیح گرفتن و یا سلوک داشتن میباشد . » در اینصورت منش باصطلاح رفتار و اعمال اخلاقی تعریف شده و منظور ما هم در این فصل توضیح همین نوع منش است و بنابراین کلمه منش را بجای منش اخلاقی بکار میبریم . در گفتگوهای روزانه میشنویم که اشخاصی را بعضی صفات اختصاصی متصف میسازند : مثلاً میگویند فلانی بآسانی مرتکب اعمال ناروا میشود ، فلانی در برابر دفاع از حق و قانون قدرت مخالفت ندارد ، فلانی ضعیف النفس است ، فلانی بزودی تحت تأثیر و تلقین قرار میگیرد تمام این خصوصیات اسباب تمایز فرد از دیگرانست و هر نوع اشاره بسلوك اخلاقی شخص که بصورت فوق تفسیر و تعبیر شود خواه متضمن شایستگی و لیاقت یا عکس آن باشد و خواه مربوط بصفات اختصاصی او از قبیل صداقت و خودخواهی یا مربوط بصفات کلی مانند نجابت و اصالت و غیره ، منش اوست (۱) . بنابراین توصیف کیفی منش يك شخص متضمن فضیلت یا فسق و بعبارت دیگر صفت بارز مطلوب یا غیرمطلوب اوست .

از آنجا که توافق نظر کامل در میان علماء راجع بصفات سازنده منش نیست هرچه در این فصل گفته شود نظریه شخصی و قابل انتقاد

۱ - در اصطلاح متجددین نرائك رايه اشخاص را از لحاظ منشی به دو دسته تقسیم میکنند : اشخاص قوی الاراده و مرتب و دارای هدف را با برنسب (Principle) و اشخاص ضعیف النفس را بدون برنسب گویند .

خواهد بود *

اهمیت و لزوم پرورش منش - اهمیت منش از کلیه صفات اجتماعی بیشتر است و قسمت اعظم سعادت عمومی و قدرت تمدن اجتماع مربوط بمنش افراد آن جامعه است و همچنین موفقیت غائی هر فرد نیز منوط بنوع منش اوست *

در این روزگار که بحران فساد اخلاق بیش از هر بحرانی موجب انحطاط و پستی افراد شده است باید مارا بیدار سازد و متوجه کند که تربیت و اصلاح اخلاقی باید در رأس کلیه اصلاحات قرار گیرد * لازم بتذکر نیست که تا چه پایه و درجه صفات و سلوک اخلاقی اشخاص از جاده صحیح منحرف شده و از قوانین و مقررات اخلاقی با بیرون نهاده است *

اصطلاحات اخلاقی که توسط بزرگان و پیشوایان توصیف شده بکلی معانی و مفاهیم واقعی خود را از دست داده اند * بجز آن میتوان گفت که زبان فقر اخلاقی بمراتب از فقر مادی بیشتر و عواقبش خطرناکتر است چه عقب ماندگی یا پیشرفت جامعه ای تنها مربوط بعلوم و صنایع و حرف و امور کشاورزی آن نیست بلکه با مبادی اخلاقی و روحی نیز وابستگی تمام دارد و هر چه افراد جامعه ای قوی النفس تر و در حفظ موازین اخلاقی محکمتر و در اطاعت از قوانین راسختر باشند آن جامعه متمدن تر و متمدن تر است *

البته موازین و مبادی اخلاقی را کورکورانه نباید قبول کرد بلکه پس از بررسی کامل و طرد خرافات و رد آنچه که با حقیقت وفق نمیدهد و منطبق بر قوانین ذاتی رشد و تمایلات بشری نیست باید آن موازین را پذیرفت و بکار بست *

امروزه بر تعداد جرم و جنایت افزوده میشود و دزدی و ارتشاء و دروغگوئی و دو روئی و سرکشی رو باز دیاد است. بسیاری از محصلین عنان گسیخته و باصطلاح «بی پرانیپ» هستند و نسبت به هیچ چیز ایمان ندارند. غالب افراد در حکم واحدهای مستقلی هستند که میان آنها هم آهنگی و همدردی و اتحاد و اتفاق دیده نمیشود و جز تأمین منافع شخصی و مادی هدف و ایده آلی ندارند.

دسته ای فقر اجتماعی را موجب این انحطاط اخلاقی میدانند، جمعی تخطی از قوانین مذهبی را عامل آن می پندارند و بالاخره عده ای دیگر وجود برخی عناصر تمدن غربی را سبب اصلی تصور میکنند. با اینکه هر يك از این عوامل کم و بیش در این بحران اخلاقی تأثیر دارد اما هیچ کدام علت تامه و علت العلل نیست و علت العلل و موجب واقعی همان فقدان پرورش صحیح است و بس. طبق تحقیقات اخیر جانی بالفطره و دزد بالذات وجود ندارد و کودک در بدو تولد فی حد ذاته نه بد اخلاق است و نه خوش اخلاق. خوبی و بدی اخلاق او مربوط بنوع پرورش و محیطی است که تحت تأثیر آن قرار خواهد گرفت. از اینجا مسئولیت مهم و وظیفه سنگین والدین و آموزگاران واضح میشود و بخوبی معلوم میگردد که چگونه ممکن است این طبقه اسباب فلاح و نجات باشند یا موجب بدبختی و زبونی. اکنون که والدین بعملی از عهده وظائف خود بر نمی آیند وظیفه آموزگاران و مربیان سنگین تر و مهمتر است چه غالباً باید جبران مافات را نیز بنمایند و با اصول غلطی که در ذهن طفل مستقر شده مبارزه کنند.

آموزگاران شایسته بخوبی میدانند که کودک يك موجود کامل و

يك سازمان مركبى است و در عين وحدت ويگانگى جنبه هاى گوناگون و وجهه هاى متعدد دارد كه تمام آنها بايد مورد نظر باشد و تحت تربيت صحيح و كامل قرار گيرد . اگر كودك تمام علوم و فنون را بياموزد و همه فرمولها را فرا گيرد اما در تهذيب اخلاق و تكميل نفس بمرحله اى كه شايسته مقام انسانيت است نرسد فائده اى بر او مترتب نيست و چه بسا كه علم و دانش خود را بضرر و زبان هممنوع بكار بندد و شايد زبان عالم غير متقى (بى پرسيب) بمراتب از جاهل بيپنا بيشتر باشد .

تو علم آموختى از حرص و اينك ترس كاندر شب

چو دزدى با چراغ آيد كزيده تر برد کالا

« سنائی »

بدبختانه ناچار بايد اذعان كرد كه مدارس ما با وضع فعلى وظائف تربيتى خود را بطور كامل انجام نميده و در برنامه خود نظرى بر رشد و تكامل منش ندارند . البته در اينكه آيا صفا سازنده منش ذاتى است يا كسى بحث زياد رفته و ذيل از آن سخن جويم گفت ولى آنچه قابل ترديد نيست اينست كه قابليت تغيير پذيرى و قابليت سازگارى انسان بى اندازه است و بزودى و بخوبى مينوايد مطالب و مسائل را اخذ و كسب كند .

« موضوع منش مفهوم تازه و بومى نيست و سرچشمه آن از محرركات ذاتى برخاسته و بصورت صفاتى كه اهميت اخلاقى و اجتماعى دارند در مى آيد . نقش مهم آموزش و پرورش در همين جاست كه ميتواند بهترين فرد انسانى را كه لايق زندگى در اجتماع و مفيد بحال آن باشد بسازد . تربيت منش با ثبات ترين و عميقترين نتيجه هليم و تربيت است كه بالمال حنجر بترقى و اصلاح و ترفيه اجتماع خواهد شد . اين نوع تربيت

مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش و مشکل‌ترین و پیچیده‌ترین نوع آنست
چه باهسته مرکزی زندگی بستگی دارد و در بالا بردن سطح اخلاق
جامعه بالاترین عامل است. (۱)

آیا پرورش منش ممکن است؟ - بطوری که قبلاً اشاره شد
هسته ای معتقدند که منش را اجزائی است ذاتی که تعلیم و تربیت را در
آنها نفوذ و تأثیری نیست و برای اثبات مدعای خود اشخاصی را که سالها
در محیطهای فاسد و خراب بوده و شرافت خود را حفظ کرده و بمقامات
شامخ رسیده اند شاهد می آورند. همچنین اشخاصی را که در محیطهای
مستعد و مطلوب بوده و با افراد فاضل و اهل فضیلت معاشرت داشته و سر
انجام بدکار و نابکار شده اند مثال میزنند و خلاصه معتقدند که منش صفت
ذاتی و خاصیت جبلی اشخاص است و محیط و تعلیم و تربیت از تغییر و تبدیل
آن عاجز دارد.

عقیده دسته ای دیگر درست نقطه مقابل آن دسته است یعنی عقیده
دارند که منش هر شخص مولود و زائیده و نتیجه محیط اوست و بنابراین
از راه تربیت و راهنمایی صحیح میتوان هر شخص را بصفات مطلوب متصف
و باخلاقیات نیکو متخلق نمود. طبق این نظر رفتارهای بد و نامطلوب
اشخاص در نتیجه سوء تربیت و محیط فاسد است و مسئولیت آن متوجه
حریان و اطرافیان آنها میباشد.

عده ای دیگر نه با فراطع عقیده آن دسته هستند و نه بتفریط عقیده
این دسته بلکه حد وسطی بین آن دو اتخاذ کرده و معتقدند که ضعف

۱ - اهل ازگقاب آموزش و پرورش در ایران اصلاحاتی چه برای بهبود
۵۵. از دیگر مولف پوهان انگلیسی.

نفس ممکن است ذاتی باشد ولی در همین حال همین ضعف ممکن است بطرف بدی یا خوبی راهنمایی شود و باز محیط مسئول بدی یا خوبی است. اکثر مربیان و روانشناسان جزو دسته اخیرند و در منش هم عوامل ارثی و ذاتی را مؤثر می دانند و هم عوامل کسبی و تربیتی را.

در اینجا پرسشی پیش می آید و آن اینست که آیا میتوان روشی ایجاد کرد که پرورش منش بهترین وجه مفید و مؤثر خود صورت گیرد. بعضی پاسخ این پرسش را منفی داده و میگویند بالاینکه کسی ذاتاً بد خلق نشده و جانی بالفطره وجود ندارد ولی تقوّد زمان (۱) بقدری قوی است که هیچ نوع تربیتی ولو آنکه بسیار قوی باشد نمیتواند در آن اثر بخشد و تأثیر پرورش در برابر قدرت زمان ناچیز است. در جواب این دسته باید گفت که محیط اجتماعی هر دوره نتیجه نوع تربیت دوره قبل و قدرت هر عصر نتیجه نوع پرورش عصر پیش از آنست. البته بنگاههای پرورشی با صدور یک فرمان نمیتوانند تمام بدبختیهای جامعه را از بین ببرند چه آموزش و پرورش ارتقاء است نه انقلاب. یعنی همان طور که نمیتوان در مدت بسیار کمی ایلات را شهر نشین کرد و خانه های فعلی را بصورت خانه های قابل سکونی در آورد، نمیتوان افراد مجرم و فاسد الاخلاق را فوراً اصلاح کرد یا از بین برد و ادارات را منحل نمود. این روش در نظر علماء روانشناسی و آموزش و پرورش غیر معقول و نشدنی است، چه از لحاظ روانشناسی باید نخست علت را دریافت و سپس بمعالجه علل پرداخت.

۱ - منظور zeitgeist است که ترجمه آن روح زمان یعنی مشخصات

فعلانی و عقلانی هر دوره میباشد.

طرز تشکیل عادات را باید تشخیص داد و سپس عادات مطلوب را بادر نظر گرفتن قوانین روانشناسی و باروشی که دو فصل عادت گفته شد جانشین آنها نمود. از یکطرف باید عادات صحیح اخلاقی در نسل فعلی برقرار نمود و محیطهای مناسب و مساعد برای آنها ایجاد کرد و از طرف دیگر با افراد بزرگ جامعه باید گوشزد کرد که مسئولیت تربیت افراد بطور مستقیم یا غیر مستقیم بعهده آنهاست تا اگر قادر بتغییر خود نیستند لااقل در کود کان معصوم نفوذ نکنند.

عوامل ذاتی - بطوری که در فوق اشاره شد توارث هر فرد پایه و چهارچوبه برای نوع منشی است که خواهد داشت و منش هر شخص با عوامل ذاتی و ارثی او تناسب و تطابق دارد مثلاً شخصی ممکن است ذاتاً ضعیف الفکر باشد: این شخص می تواند کارهای ساده را فرا گیرد و امور مادی و عینی را دریابد و شاید بتواند درباره آنها بتعقل و استدلال هم پردازد ولی البته تصور مفاهیم کلی و عقلی فوق استعداد اوست. • باینکه او را میتوان عادت داد که پول از خانه نددزد و باشیاء خانه دست درازی نکند ولی او نمیتواند این موضوع را تعمیم دهد و قانون کلی راجع بدزد نبودن درست کند. اگر هم بتواند در مورد پول مثلاً مفهوم کلی درست کند نمیتواند آن مفهوم را بصورت کلی و مطابق در آورد و بسرقت کلیه اشیاء تعمیم دهد.

بنابر این منش چنین شخصی محدود بهوش اوست و البته این شخص احتیاج مبرم بکنترل و توجه دارد و فقط با کوشش بسیار و راهنمایی طولانی ممکن است استقلال یابد و منش مطلوب را حاصل کند. موجدیائیکه برای هدایت و راهنمایی او بکار میرود باید بسیار ساده و بچگانه باشد تا در نظر وی جلوه کند و در هر صورت نمیتوان اطمینان داشت که يك اصل

اخلاقی را بتواند در کلیه موارد کلیت و تعمیم دهد.

فرد دیگری با مشخصات دیگر که حاکی از عدم ثبات شخصیت اوست بدنیا می آید و مثل اینست که مکانیسم عصبی یا غدد او نقصی داشته باشد. چنین شخصی بسیار حساس و عاطفی و باصلاح احساساتی است یعنی از لحاظ عاطفه جنبه افراط و تفریط دارد، گاهی بی نهایت خوشحال است و زمانی بی اندازه غمناک. تصمیماتی که این شخص اتخاذ میکند و نوع رفتار و اعمالش متناسب با عواطف آنی اوست و اصلاح چنین شخصی بسیار دشوار است (اگر محال نباشد).

موضوع توارث در تربیت منش نه تنها در مورد افراد ضعیف الفکر و شخصیت های ناقص باید مورد توجه قرار گیرد، بلکه در مورد اشخاص معمولی هم باید در نظر گرفته شود، هر نوع شخصیت غیر طبیعی و مشخصه ارثی را در پرورش منش باید در نظر داشت و بهر حال تربیت و راهنمایی را باید باهوش و سایر صفات ذاتی مطابقت داد.

چنانکه گفتیم جانی بالفطره وجود ندارد و اینکه گاه فرزند جانی جانی میشود از لحاظ انتقال صفت ارثی نیست بلکه بواسطه شرایط محیطی است. اگر چه ساختمان بدنی و عقلی شخص ممکن است برای کسب جرم و جنایت مستعد باشد، ولی تا در محیط مساعدی قرار نگیرد جانی نخواهد شد و بالعکس اگر در محیط اخلاقی و نیکو پرورش یابد شخص مفید و نیکو کاری از آب در می آید. این مطلب میسرساند که هر نوع نقیصه بدنی و نفسانی باید پیش از تربیت مورد توجه مربی قرار گیرد.

تمایلات عزیزی - تمایلات ذاتی که گاه غرائز نیز نامیده میشوند در

و شد منش تأثیر بسیار دارند. این تمایلات فی حد ذاتها نه خوبند و نه بد، ولی تمدن و تربیت هر عصر در تغییر و جلوگیری یا راهنمایی آنها نقش بزرگی دارد. کسی که تمایلات ذاتی او خام و تصفیه نشده یعنی همان صورت بدوی را حفظ کرده باشد نمیتواند مقام و رتبه مناسب خود را در اجتماع احراز کند. کودک بر اثر عوامل شرطی مکرر تدریجاً آموزد که میل جامعه و افراد چیست و چگونه باید تمایلات خود را با اقتضای محیط تغییر دهد. افتادن تمایل در مجرای صحیح یا ناصحیح منوط بنوع راهنمایی و تربیتی است که در یافت دارد. در تحت بعضی شرائط تمایل ذاتی برای هدتی سرکوبی یا برانگیخته میشود و در نتیجه یا در باطن بخود میفشرد یا بحرکت درآمده از مقررات اجتماعی سرپیچی میکند. در این صورت نباید او را یکمرتبه محکوم دانست و او را کاملاً دزد و خطاکار تشخیص داد چه محیط آنی و موقتی سبب ارتکاب این اعمال شده و منش عمومی و دالعی او غیر از آنست و شاید این تجربه در صورتیکه با نظر همدردی تلقی شود بهترین راهنما برای تربیت منش او باشد.

یادگیری و عادت - گرچه منش هر ~~کس~~ تا حدی مربوط بساختمان ذاتی اوست ولی این امر مسلم است که محیط نیز در هدایت و رساندن استعداد های درونی بسرحد کمال تأثیر بسزا دارد و این تأثیر قابل انکار نیست. چنانکه در فصول مختلف این کتاب مکرر گفته شد بشر با يك عده استعداد های ذاتی بدین جهان قدم میگذارد و از همان اوان تولد از محیط خود بر طبق استعداد های ارثی اموری را فرا میگیرد و عاداتی را کسب میکند که در مراحل بعدی حیات او مؤثر است و بنا بر این نوع یادگیری و عادت در تشکیل منش هر فرد دخالت تام دارد.

هر محیطی عناصری مخصوص بخود دارد که محرك برای یادگیری است و اگر این عناصر کامل و مطلوب باشند منش خوبرا نتیجه میدهند و اگر غیر مطلوب و نا مناسب باشند احتمال کلی دارد که بهمان میزان سلوك اخلاقی نا مطلوب در شخص ایجاد گردد. چون بسیاری از یادگیریهای بشر از راه تقلیدهای عمدی و غیر عمدی یا از راه تلقین است کودکانی که بین افراد فاسد الاخلاق و هرزه بزرگ میشود ناچار از اعمال آنها تقلید میکند و آنچه که میشوند و می بینند در ذهن او نقش می بندد و پایه رفتار و اعمال او میشود. کودکانی که در آموزشگاه است باخلاق همدردسان و اولیاء آموزشگاه متخلق میگردد.

یادگیری از طریق آزمایش و خطا در تشکیل منش تأثیر بسزا دارد چه رفتار شخص در این مورد خود بخود تغییر میکند و عادات بد و ناهنجاریهای دیگران تشکیل میشود. اگر آزمایش نتیجه ای نا مطلوب برآورد (در نظر خود یاد گیرنده) موجب گردد خود بخود ترك میشود و اگر تولید رضایت خاطر کند مستقر و ثابت میگردد و در این قبیل موارد نصایح و راهنماییهای بی اثر است.

شاید پرورش از راه راهنمایی و بازرسی بهترین طریقه برای تربیت منش باشد. تقاضاها و دستورات و تنبیهاات برای ترك یا انجام عمل و اجرای مقررات بدون شك طرحهای عادی را در دوران کودکی بطور ثابت برقرار میکنند چنانکه قوانین کشوری و لشگری موجب عدم تخطی افراد از جاده صحیح و صواب میباشد آزمایشهایی که کودکان از طریق حکایات و امثال و اشعار و پنندها فرا میگیرند بطور قطع در حافظه و تخیله او نقش میبندد و هرگز محو نمیشود، بشرط آنکه

انتخاب آن قطعات با اصول پرورشی و روانشناسی و زیست شناسی و قوانین طبیعی رشد سازگار و از اغراق و خیالبافی های واهی و غیر عملی خالی باشد .

در این قسمت دونگته را باید همواره مورد توجه قرارداد : یکی آنکه اکثر تصور میکنند که حفظ مقررات و ذکر عقاید مربوط بسلوك خوب سبب ایجاد رفتار های نيك در كودك میشود در صورتیکه باید بدانیم فاصله عظیمی میان علم و عمل وجود دارد و « بسیار فرق باشد از اندیشه تا وصول » . دوم آنکه ملاحظه يك نوع ملاك اخلاقی دال بر منش صحیح نیست چه شخص ممکن است ماشین وار اعمالی انجام دهد که بدون تشخیص ارزش آنها بر او تحمیل شده باشد در صورتیکه تشخیص و ادراك ارزش مقررات قبول شده از واجبات است . چه در غیر این صورت هنگامی که شخص آزاد و از قید اجبار رها شود ممکن است از آن عادت که هیچ گاه رضایت خاطر او را فراهم نکرده است سرپیچی کند .

این موضوع که بخصوص مورد توجه روانشناسان و مربیان قرار گرفته ، مربیان را بر آن داشته که در پرورش منش دقت بیشتری مبذول دارند و آنرا بصورت ادامه عادت مطلوب و ثبات آن بصورت عمل دائمی صحیح در آورند . بهر حال یاد گرفتن مقررات و تشکیل عادات هر دو لازم است ولی کافی نیست یعنی بدون درك ارزش و فهم منطقی این اصول و ایجاد مفاهیم و قوانین کلی بیفایده خواهد بود . با اینکه در اوائل سنین کودکی قسمت اول ضروری است ولی همینکه نوبت تعمق و استدلال رسید و كودك با مرحله درك نهاد باید يكایك آن عادات برای او تجزیه و تحلیل شود تا بارزش واقعی آنها بی برد و از میان سایر سلوكها سلوك

عادت شده را برای همیشه انتخاب نماید چه در غیر اینصورت آن سلوك عادت شده همیشه برای وی بیگانه است هر چند آنرا بکار بندد .

شخص ممکن است بطور جزئی یا کلی شخصیتش متلاشی گردد و دو گونه زندگی پیدا کند یعنی مثلاً در يك حال عادات صحیح اخلاقی و در حال دیگر عاداتی مغایر آن داشته باشد . در حال اول شخصیت وی بکار است و متلاشی نشده است و اعمال بر حسب آگاهی از او ناشی میشود در صورتیکه در حالت ثانوی شخصیت دیگری دارد و اعمال وی تحت نظر شعور او نیست مثل اینکه شخصی در خانه خود خیر و رموف است و در اداره خشک و بیرحم و خود خواه . فلان شاگرد در موقع مواجهه با معلم معقول و با ادب و با حیا و در غیر این مورد ناراحت و نامعقول است .

عادات و غرائز راهنماهای دینامیک (فعال) در سلوك اخلاقی هستند و اگر شخص عاداتی استوار در تفکرات و انفعالات و اعمال نسبت به رفتار اخلاقی مخصوصی ایجاد کرد این عادات بصورت تمایلات نیرومندی درمی آیند که با هر قدرتی که برای جلوگیری آنها بکار رود و با آنها هم آهنکی نداشته باشد مقاومت می کنند .

انفعالات (۱) و آرزوها (۲) - برای تشکیل منش موجبانی که ذوق انفعالی داشته باشند لازم است . زیرا اگر مستقیماً با حالات انفعالی مخالفت شود شخص ناچار تخطی میکند . لازم نیست که موجبات انفعالی همیشه کاملاً مثبت باشند بلکه ممکن است موجبات منفی انفعالی نیز بکار

رودولی البته افراط در آن زیان آور خواهد بود . موجبات انفعالی مثبت در استمرار عادت اهمیت بسیار دارند ولی البته اگر موجب يك عمل اخلاقی تنها ترس باشد وقتی عامل ترس مرتفع شد رفتار بصورت عکس بروز میکند . طبق این قانون تنها اشخاص ترسو مردمان با اخلاق هستند در صورتیکه افراد شجاع و متهور همیشه خلاف قانون و مقررات رفتار میکنند . اینستکه همیشه در تربیت باید عوامل مثبت را تأیید کرد تا اینکه خود شخص در درون بجنگ باعوامل منفی پردازد و انتخاب اصلاح کند .

بین احساسات یا انفعالات و ارمانها نمیتوان حد فاصل مشخصی قائل شد ولی میتوان گفت که انفعالات بطرف اشیاء یا اعمال بخصوصی توجه دارند در صورتیکه آرمانها کم و بیش پیچیده تر هستند ولی بهر حال با هم کار میکنند و برای تشکیل منش مطلوب هر دو لازم هستند . انفعالات جنبه شخصی دارند و ممکن است با اشیاء یا اشخاص یا حوادث معطوف باشند و گاه انفعال و تعلق نسبت بامری بقدری شدید و قوی است که موجب تعجب یا تخطئه اطرافیان میشود و بهر حال همین انفعالات و حالات عاطفی هستند که پایه هر نوع وفاداری را درست میکنند . آرمانها بستارگان راهنما شهادت دارند و محرك برای كوشش و فعالیت شخص میباشند هر چند ممکن است شخص هیچگاه بمنظور خود نرسد .

انفعالات و آرمانها که تنها صورت آرزو دارند هیچگاه جنبه عمل نمیگیرند و بزودی از بین میروند . در اینگونه موارد خیالبافی و بخواب روز فرو رفتن از مشخصات شخص است و همین خیالبافی تضعیف منش را موجب میشود یعنی شخص مثلاً ممکن است بداند چه باید بکند ولی عملاً بکار و كوشش پردازد و از اقدام بعمل گریزان باشد و مطالب را بخيال

یا بسخن بگذرانند .

قضاوت اخلاقی - رشد منش هیچگاه بحد کمال نمیرسد مگر اینکه شخص در رسیدن بتصمیم صحیح از راه تحلیل عقلی عادات مطلوبی برقرار کند . هیچ طرح اخلاقی بنهایی نمیتواند در پیش آمد های نوین کافی باشد مگر آنکه عناصر و عوامل موقعیت نوین حلاجی شود و از طریق تحلیل با استفاده از تجارب سابق خود و دیگران بحل معمای جدید برسد . این مطلب بخصوص در مواردی که شخص مواجه با بحران شود و میان دو موقعیت مختلف قرار گیرد صدق میکند . مثلاً شخصی معتقد است که حقیقت را نباید پنهان کرد ، اما در این موقعیت بخصوص اگر راست بگوید دوست صمیمی او از روی بیعدالتی صدمه می بیند . چه کند ؟ اگر حقیقت گوید بدوستش لطمه وارد می آید و اگر دروغ گوید خلاف اصل اخلاقی مورد قبول خود عمل کرده است . تنها قضاوت صحیح ارزش وعدم ارزش حقیقت را در این مورد باید معلوم دارد . گاهی شخص دوست رافدای ایده آل اخلاقی میکند و گاهی از ایده آل اخلاقی بطور موقت چشم می پوشد .

وقتی يك اصلی را از راه تفکر مورد مطالعه قرار دادیم ارزش و قدر آنرا خواهیم دانست و وقتی بر حسب تعقل و تفکر ارزش آن رفتار اخلاقی بر ما روشن شد معنی و مفهوم بآن چسبیده میشود و جزء لاینفک ما میگردد . شخصی که از ارتکاب بعمل غیر اخلاقی خودداری کند برای اینکه طبق مقررات مذهبی و اجتماعی آن عمل منع شده است با کسیکه در نتیجه تعقل و قضاوت بدین نتیجه رسیده که آن عمل برای سعادت و خوشی اجتماع زیان بخش است و بنابراین از آن احتراز میکند فرق

دارد . پس پرورش اخلاقی تنها بصورت پند و اندرز نباید باشد بلکه هر يك از اخلاقیات باید كاملاً تجزیه و تحلیل شود و دلایل آنها نظراً و عملاً مورد توجه قرار گیرد .

تصورات روشن و منطقی و عقلی بتشکیل عادات اخلاقی مطلوب كمك بزرگی است ولی همانطور كه گفته شد این تصورات باید توسط استدلال و قضاوت ثابت و روشن شوند والا ممكن است توازن نداشته باشند و نتیجه معكوس بدهند .

اغلب اشخاص پس از ارتكاب خطا و اعمال خلاف اخلاق دلائل و براهینی برای تبرئه خود ذكر میکنند و گاهی عمل خطارا بازا، عمل صحیحی كه مرتكب شده اند انجام میدهند . اگر شخص خطائی مرتكب شده است بهتر اینست كه صریحاً اقرار كند و تصمیم بگیرد كه بعداً دیگر مرتكب آن نشود و تنهادر اینصورت است كه قدرت اخلاقی و تسلط روحی خود را باثبات میرساند .

پیشنهادهای تربیتی - هیچكس نمیتواند برای کسی منش بسازد بلکه هر كس خود سازنده منش خویش است و آنهم از راه تجارب شخصی و قضاوت امکان پذیر میباشد . مربی راهنمایی بیش نیست و تنها وظیفه هدایت اعمال و رفتار را بعده دارد .

غالباً میگویند داشتن كار و اساساً اشتغال از تشکیل منش بدممانعت میکند و دلیل میآورند كه هر كودکی كه بیکار باشد طبعاً ولگرد و بیعار خواهد شد در صورتیكه اگر از ازل اشتغالی داشت كرد امور غلط و ناروا نمیکشت . این نظر صحیح است ولی بشرط اینكه اولاً نوع كار خسته کننده نباشد و بتشکیل عادات اخلاقی مطلوب كمك كند و ثانیاً جنبه

جلوگیری داشته باشد نه معالجه اخلاق بد. در مورد کار و بازی گفتیم که اگر کار مورد علاقه و پسند شخص باشد در صورت مشکل بودن نیز شخص را آزار نمیرساند و برعکس اگر خسته کننده و کسالت آور باشد نه تنها موجب میشود که آنکار انجام نیابد بلکه رفتار اخلاقی نامطلوبی را هم نتیجه میدهد. معلمی که تکالیف شاق و مشکل بشاگرد میدهد و منظورش ایجاد مقاومت در شاگرد برای حل مشکلات حیاتی است بخطا میروود و نتیجه مطلوب را نمیگیرد. تکلیف باید بقدری جاب توجه کند که هر اندازه هم مشکل باشد محصل آنرا با شوق و میل انجام دهد. گذشته از این تکلیف باید با مقدار استعداد کودک توازن و تناسب داشته باشد. اگر تکالیف مشکل و غیر جالب باشد شاگرد خسته و کسل میشود و کم کم شانه از زیر کار خالی میکند و بالاخره ممکن است این بیعلاقگی بفرار از مدرسه و ترك تحصیل منتهی شود.

متأسفانه در مدارس، هنوز آنطور که باید اهمیت بازی را در تشکیل منش مطلوب در نظر نمیگیرند. در بازی فعالیتهای کودک آزادانه صورت میگیرد و در ضمن آن کودک می آموزد چگونه خود را با دیگران سازگار کند و چگونه حقوق سایرین را محترم شمارد و از حقوق خود دفاع کند. مخصوصاً در بازیهای اجتماعی باید اطفال را بمنافع مشترک بازیکنان آشنا ساخت و بتشکیل عادات اخلاقی و رشد عادات اجتماعی که بر آنها مترتب است نظر داشت. با اینکه در بازی بوجود راهنما و نظارت او احتیاج است ولی این راهنمایی و نظارت بهیچوجه نباید بابتکار کودک لطمه وارد سازد.

کلیه اعمالی که کودک انجام میدهد باید نماینده زندگی واقعی

باشد و در آنها منظور اجتماعی تأکید شود . اگر معلم جنبهٔ دیکتانوری داشته باشد و تنها بخواهد افکار خود را دیکته کند نقض غرض میشود . مثلاً در کلاس باید مسائل زندگی حقیقی را پیش کشید و از افراد پرسید کدام راه را برای رسیدن بمنظور انتخاب میکنند و منتظر جواب آنها شد . اگر صحیح گفتند باید در آن تأکید نمود و اگر بغلط رفتند آنها را متوجه غلطشان نمود .

درس اخلاق نظری معلوم نیست تا چه اندازه ارزش واقعی داشته باشد و بنظر میرسد که حفظ کردن قواعد و مقررات اخلاقی از لحاظ تهذیب باطن و تربیت عملی چندان تأثیری ندارد چه تربیت اخلاقی کمتر بطور مستقیم صورت میگیرد و غالباً بطریق غیر مستقیم از قبیل شرکت در امور و قضاوت در مسائل عملی میشود . بهر حال خواندن و حفظ نصاب و قوانین اخلاقی اگر چه بجای خود مفید است ولی بهیچوجه متضمن تشکیل عادات اخلاقی نیست . بنا بر این تربیت اخلاقی باید در ضمن دروس مختلف و کارهای خارج از برنامه در ضمن عمل اجراء شود و بمسائل زندگی واقعی مربوط باشد . در عملیات فوق برنامه و بخصوص در انجمن ها بشرط اینکه معلمین ورزیده و کار آزموده در آن نظارت داشته باشند اخلاقیهای مطلوب بصورت عادت تشکیل میشود . هر آموزگار خود باید با اخلاقیهای نیک متخلق باشد چه معلم مقلد معلم خویش است و از عادات و سببای او متأثر خواهد شد . اگر ما قبول داشته باشیم که آموزش تنها کافی نیست و پرورش هم لازم و بلکه لازمتراست ، باید در انتخاب معلمین دقت بیشتر بکار بریم و سعی کنیم که داوطلبین معلمی خود بهترین سرمشق و کاملترین نمونه اخلاق باشند . معلمین ورزش بخوبی میتوانند در ضمن بازیهای دسته جمعی

بتربیت منش جوانان پردازند و آنها را بمبادی اخلاقی رهبری و متصف کنند. در هر مدرسه یک نفر ناصح مشفق با قدرت و رفیق که مورد احترام عموم باشد لازم است تا بجوانان طریق زندگی شرافتمندانه را بیاموزد و شاگردان را بدون رودربایستی بمشکلات زندگی آگاه سازد و بدرد های محصلین رسیدگی کند و با آنها همدردی نماید.

اگر معلمی عقیده دارد که از نسل جدید باید مأیوس بود، بهتر است بلافاصله از کار کناره گیری کند چه او بیأس و عجز خود اذعان کرده است. جوان معمولاً سرکش است و نمیخواهد زیر بار رود ولی این سرکشی نباید موجب یأس باشد.

هیچ نوع تنبیهی نباید اجراء شود مگر آنکه تمام دلائل تنبیه وجود داشته و اصلاح محصل بر آن متوقف باشد. برای هر عملی که واقعاً جرم و تقصیر شناخته شود باید تنبیه و مجازاتی در خور آن قائل شد، تعیین مجازات و درجه شدت آن باید از طرف مجاکم مخصوصی باشد که در آن عده ای از آموزگاران و استادان علوم تربیتی شرکت کنند تا علت خطا را دریابند و باصلاح آن پردازند. منظور از تنبیه اصلاح است نه انتقام و بنابراین پس از تنبیه باید رفاقت و همدردی جایگزین آن شود تا شخص تنبیه یافته بداند که تنبیه از روی دشمنی و خصومت انجام نگرفته و جز اصلاح او منظوری در کار نبوده است.

در بسیاری از موارد مصلحت آنست که بجای تنبیه عفو و اغماض اعمال شود چه خود عفو هم موجب اصلاح است و گاه اثر آن از تنبیه بهرانب بهتر است. اگر شاگرد بداند که خلاف مقررات رفتار کردن مستلزم جریمه و تنبیه است و باین وصف خلاف مقررات رفتار نماید در

اینصورت عفو مورد ندارد چه عملاً میآموزد که قانون شکنی ممکن است .
اطاعت از قوانین و مقررات مدرسه نخستین وظیفه شاگرد است . در
مدارس باید هیئت مدیره ای از خود شاگردان تشکیل شود و خود آنها
در باره تنبیه حکم کنند تا عملاً معنی آزادی و قانون را بفهمند .

تشکیل منش مطلوب در شخص بدون زمینه انفعالی میسر نیست
و هر اخلاقی در صورتی محکم و مستقر خواهد شد که با عاطفه مخلوط و
همراه باشد . مهمترین عواطف در این زمینه عاطفه دینی یا خدا پرستی
است و بدین جهت معتقدات دینی کمک بزرگی بتشکیل اخلاقیهای نیک
میکند بشرط اینکه از اوهم و خرافات بدور باشد .

تأثیر آموزشگاه و سایر بنگاههای اجتماعی - اگر بزرنگی
افرادی که مرتکب جرم و جنایت میشوند نظر افکنیم خواهیم دید که
این دسته اغلب کسانی هستند که یا بکلی بمدرسه نرفته اند یا آنکه از درس
عقب بوده و بالاخره ترك تحصیل کرده اند . البته نمیتوان گفت که بیسوادی
علت ارتکاب جرم و تقصیر است چه بطوری که می بینیم عده زیادی از
مجرمین مردمانی با سواد و حتی با معلومات هستند ولی در عین حال بطور
قطع تربیت یافتن و مدرسه رفتن با ارتکاب اعمال خلاف اخلاق نسبت معکوس
دارد . در ایران در خانواده هایی که تربیت دینی دارند جرم و جنایت کمتر
اتفاق میافتد .

مدرسه باید بیش از آنچه اکنون انجام میدهد ، در امر تربیت منش
ساعی باشد . در این اواخر در فرهنگ جنبشی راجع بایجاد انجمن روابط
خانه و مدرسه بوجود آمده که البته موجب پیشرفت و شایان تقدیر است
از این قبیل فرصتها باید حسن استفاده کرد و مخصوصاً اولیاء اطفال را

بقریت صحیح فرزندان خود و وظیفه سنگینی که از این بابت بعهده دارند متوجه نمود .

یکی از اموری که شهرداریها بمعیت وزارت فرهنگ باید انجام دهند اینست که در نقاط مختلف هر شهر زمینهای بازی و تفریح برای کودکان بوجود آورد تا بازی و تفریح که از غرائز مهم کودکان است مجال تشفی پیدا کند و البته اداره آن باید بعهده آموزگاران لایق و صاحب منصبان شهر بانی که بر موزارتی آشنایان باشند واگذار شود که در مواقع بازی در زمین ورزش حضور داشته باشند .

دروس نظری نباید بیش از $\frac{1}{3}$ وقت آموزشگاه را اشغال نماید و بقیه اوقات باید مدرسه بصورت يك شهر یا خانواده های مختلف در آید تا شاگردان عملاً رفتارهای اخلاقی و زندگی اجتماعی را فراگیرند .

دیگر از مطالبی که باید مورد توجه قرار گیرد رسیدگی بوضع کودکان ضعیف و عصبانی است که بیشتر مستعد ارتکاب خطا هستند و معلمین هم غالباً بآنها توجهی ندارند . مؤلف پس از مسافرت بآمریکا و شرکت در کنفره بهداشت روحی در لندن باولیا فرهنگ پیشنهاد کرد که کلینیک های مختلف لااقل در تهران بمنظور بهداشت روحی تشکیل دهند و البته آنچه بجائی نرسید فریاد او بود . اکنون که این کتاب بدست دانشجویان میرسد بجاست که نکات ذیل بآنها گوشزد شود :

جرم و جنایت علتی دارد و تا علت روشن نشود جانی و مجرم علاج پذیر نیست پس شما که عهده دار تعلیم و تربیت نوآموزان خواهید بود باید بجدا علی برد بار باشید و بدرد ها رسیدگی کنید و در صدد چاره برآمید شغل معلمی را بمنظور استفاده ما ی نخواهید و وقتی این شغل شریف

را قبول کردید باید بمعنی واقعی از عهده آن برآئید .

پرورش منشی اکابر را نیز نباید از نظر دور داشت ولی البته اکابر
را احتیاجات دیگری است . بکاربردن فیلم و نمایش و شرکت دادن آنها
در حل مسائل روز و امور کشوری بهترین راه پرورش آنها است و بدین
طریق رغبت و علاقه آنها هم بهتر برانگیخته میشود .

فصل یازدهم

شخصیت

تعریف - کمتر کلمه‌ای مانند شخصیت بمعانی متعدد بکار میرود - مثلاً یکوقت میگویند فلان کس دارای شخصیت است . یا میگویند شخصیت آقای فلان درهم شکست ، یا شخصیت موهبتی است الهی ، یا شخصیت نتیجه سلوک و رفتار اخلاقی شخص است (منش) و غیره . و از همین جملات بخوبی معلوم میشود که کلمه شخصیت در موارد بسیار و مختلف استعمال میشود .

روانشناسان و علمای آموزش و پرورش نیز در تعریف شخصیت بی تقصیر نیستند و تعاریفی که از شخصیت کرده اند بطوری نارس است که نمیتوان يك نظر روشنی درخصوص آن بدست آورد . مثلاً بعضی (۱) گفته اند : « شخصیت آن صور منش است که خود نیرو بوده و یا حاصل آنها (صور) دائم التّغیر باشد » . چنین تعبیری عوض اینکه ما را بنتیجه برساند بیشتر گمراه میکند . دیگری گوید : « مفهوم فرد را از راه مشاهداتی که در مورد او صورت میگیرد باید دانست » .

وارن (۲) گوید : « شخصیت عبارت از سازمان کل ذهنی هر انسان در هر مرحله از رشد است » . این تعریف نیز ما را باشتباه می اندازد .

۱- W. R. boorman در کتاب رشد شخصیت پسران چاپ نیو یورک ۱۹۲۹

۲- H. C. Waren در کتاب روانشناسی چاپ پستن ۱۹۳۲

بارها در سراسر کتاب اشاره و پافشاری شد که انسان از حشرات یا قطعات مختلف ساخته نشده که بعضی متعلق به جسم و برخی دیگر از آن ذهن یا روح باشد بلکه انسان مجموعه ای است وحدانی و اگر ذهن یا جسم در بعضی اوقات بکار میرود از آن جهت است که برای سهولت مطالعه و بمنظور خاصی میخواهیم بتوصیف آنها پردازیم نه اینکه پیرو تنقیده روح و جسم باشیم جسم و روحی در کار نیست و یک موجود با مشخصات معلومی وجود دارد و هر تعریفی که مبنی بر ثنویت روح و جسم باشد از مبحث روانشناسی علمی خارج است و بنابر این سازمان کل ذهنی مفهوم روانشناسی ندارد.

رکس رد (۱) از شخصیت چنین تعریف کرده است: « شخصیت عبارت از توازن میان صفات اجتماعی مورد قبول و مطرود اجتماع است » این تعریف نیز صحیح نیست زیرا از یک شخصیت بحث میکند و چنانست که بگوئیم شخص یک سردار و یک بدن و یک شخصیت و شخصیت او توازن میان صفات اجتماعی مورد قبول و مطرود است. بعلاوه اگر این نظر بدرا بپذیریم باید قبول کنیم که شخصیت چیزی است ساکن که توازن دو عامل معلوم را عهده دار است، در صورتیکه شخصیت امر ثابتی نیست. در میان تمام تعریفها شاید تعریف دشیل (۲) بمنظور نزدیکتر باشد. وی شخصیت را چنین تعریف میکند: « شخصیت عبارت از سیستم عکس العملهای شخص و طرق ممکنه عکس العملهای او بطور کل و بآن صورت که مورد نظر افراد اجتماع است میباشد شخصیت حاصل جمع

۱- C. N. Rexroad در کتاب روانشناسی عمومی چاپ ۱۹۲۹

۲- S. E. Dashiell در کتاب اصول روانشناسی علمی ۱۹۲۹

رفتار و اعمال شخص در سازگاری های اجتماعی اوست . هر نوع تعریفی که سوای رفتار و عکس العمل های شخص را شامل باشد میرساند که شخصیت را اتملکات و مشخصاتی غیر قابل وصف است و بنابر این تعریف حقیقی نتواند بود . بعلاوه هر تعریفی که شخصیت را از نقطه نظر خود شخص و بدون توجه به محیط او تعریف کند گمراه کننده است .

با تعریف فوق معلوم میشود که شخصیت بمعنی وسیع آن چیزی نیست که فی حد ذاته وجود داشته باشد و مثل صدا است یعنی همچنانکه وقتی در جنگل درختی میشکند نمیتوان گفت صدا دارد چه کوشی نیست که صدا را بشنود . همینطور شخصیت انسان وجود ندارد مگر آنکه عواملی باشد که موجب بروز عکس العمل در آن شخص شود . بنابر این بدین نتیجه میرسیم که اصطلاحانی از قبیل «شخصیت عالی» و «شخصیت مطلوب» و «شخصیت قوی» و «شخصیت ضعیف» و امثال آن نه تنها گمراه کننده هستند بلکه پایه علمی هم ندارند .

بی مناسبت نیست بعضی امثله برای روشنی مطلب ذکر کنیم :
 بارها شنیده اید که يك خانم در مورد خانم شوهر داری میگوید .
 «نمیدانم اختر چگونه با این شوهر مسا می باشد او شخصیت ندارد ، هیچ چیز ندارد .» ولی خانم اختر معذک با او میسازد و از زندگیش هم راضی است . چه در وی صفات و مشخصاتی یافته است که بنظر او مطلوبست و ممکن است آنها را در حضور دیگران بروز نداده باشد و بالنتیجه دیگران آنطور که اختر او را میشناسد نمیشناسد .

معلم در مورد شاگردش قضاوت میکند و می گوید کودکی کند

و بی ذوق و ترسو است در صورتی که مادر كودك او را پسری با ذوق و باجرات میداند .

روانشناسی در كودچه عبور می‌کرد . دو كودك را دید که ستمپانه قهقهه می‌زنند و بالا و پایین می‌جهند و از یکطرف بطرف دیگر می‌روند . روانشناس آنها را نمی‌شناخت ولی حدس زد که باید ابله باشند . وقتی که بآنها نزدیک شد ، یکی از آنها بدیگری گفت « اش ! حرف مزین . این خیال می‌کند تو احمق هستی . » این مبرساند که هیچك از آندورفتار خود یا رفیقش را ابلهانه تصور نمی‌کرد . در حالت معمولی وقتی شخصی از شخصیت دیگری تعریف می‌کند این تعریف بهمانمقدار که توصیف عکس العمل های آن شخص است شامل توصیف شخصیت خودش نیز می‌باشد .

وقتی می‌گوئیم فلانی را شخصیت مخصوصی است از عکس العمل های عادی او سخن گفته ایم ولی باید دانست که عکس العمل های عادی خود رو نیستند یعنی عکس العمل های عادی بدون محرك مخصوص وجود ندارد . مثلاً وقتی روانشناسی ملاحظه می‌کند که آموزگاری از اولیاء مدرسه خود شکایت دارد که ارزش و منزلت او را تشخیص نمی‌دهند ، یا می‌بیند شخص غیور و متعصبی از بدی اخلاق جامعه کله دارد و بسیار بد بین است ، و بخوبی میداند که آغاز مطالعه باید از اشخاصی که با وی سخن می‌گویند بشود و ابدأ توجه بآن مواقع و حالاتی که موجب این شکایات در این اشخاصی شده است ندارد . یعنی میداند اگر شرائط و وضعیتهای **که** این اشخاص اظهار میدارند صحیح باشد باید علتی یا باصطلاح فرانسه (Raison d' être) برای آنها وجود داشته باشد یعنی

بعضی محرکها باشد که موجب برخواست این شکایات شده است و معمولا معلوم میشود که علت در شخص شاکی است. خلاصه آنکه شخص وقتی دیگران را توصیف میکنند معمولا در کیفیت توصیف، اوصاف و مشخصات خود او دخالت دارد یعنی شرح حال و یا عکس العملهای خود را نیز بیان میکنند.

وقتی از رشد شخصیت گفتگو میکنیم منظور رشد و ارتقاء تمایلات عادی است که بر حسب محرکات اجتماعی بروز میکنند. اگر احمد را معلمین ریاضی و تاریخ و جغرافیا و عربی ترسو و محبوب بدانند میتوان گفت که او واقعا محبوب و ترسو است ولی اگر تنها یکی از معلمین او را ترسو و خجالتی معرفی کرد شاید از مشخصات مخصوص خود سخن گفته است. خلاصه آن عکس العمل که بیشتر از احمد ناشی میشود معرف شخصیت اوست و وقتی در خصوص رشد شخصیت احمد سخن میگوئیم در واقع راجع بهمین عکس العملهای ترس و خجالت که بصورت خود کار در آمده اند بحث میکنیم. از اینجا معلوم میشود که تربیت شخصیت عبارت از جانشین کردن بعضی انگیزه ها و پاسخها بجای انگیزه ها و پاسخهای اصلی است یا بعبارت دیگر جانشین کردن پاسخهای دیگر بجای پاسخهایی که مقدم بر این زمان از شخص ناشی شده است. با این تعریف پرورش شخصیت یکی از صور تجزیه و تحلیل عادتست و بنا بر این شخصیت موضوعی مرموز که در ردیف روح مجرد قرار گرفته باشد نیست چه اگر چنین باشد طرز تشکیل عادت هم باید مرموز و خارج از توصیف باشد و چون گفتیم که عادت و طرز تشکیل آن طبق چه قواعدی است و کاملا میتوانیم هر عمل عادی را تجزیه و تحلیل کنیم پس شخصیت را نیز بهمان

صورت میتوانیم تحلیل کرده پرورش دهیم و شخصیت هر شخص غیر معین نیست ، همچنانکه عادات او غیر معین نمیشد .



در فصول قبل از ساختمان دستگاه پی و عمل آن سخن رفت و دانستیم که چگونه معرفت و علم حاصل میشود و مهارت بدست میآید ، در اینجا مختصری از صفات کسبی و ذاتی که فرد دارد و در معاشرت با دیگران آشکار میسازد بحث میکنیم .

بشریک سیستم سازمان یافته انعکاسات و عادات است و این انعکاسات و عادات فی حد نفسه وجود ندارند بلکه بصورت سیستم یا طرحهایی در آمده اند مثلاً مهارتی که شخص در راندن اتومبیل بدست آورده عبارت از یک عده عکس العملهای عادی است که بصورت سیستم سازمان یافته در آمده است با این عکس العملها قضاوتهایی همراه است که شخص باید در حوادث مختلف اتخاذ نماید . عادات وقتی عمل خود را بطور صحیح و از روی موفقیت انجام میدهند که عده عکس العملهای لازم محدود باشند . در مواردی که تصمیمات معین و مشخص باید اخذ شود تنها عکس العملهای عادی و کسبی کافی نیست و عکس العملهای عادی هم بالاستقلال وجود ندارند بلکه هر عکس العمل عادی قسمتی از یک عکس العمل عادی کلیتر و وسیعتری است و هر عادت جزئی قسمتی از عادات کلی میباشد و همین بستگی یک عادت و یا یک سلسله عادات بعادت و یا عادات دیگر عامل مهمی در زندگی بشر است .

رابطه میان اعمال و انفعالات و تفکرات بشر شخصیت او را تعیین میکند بعبارت دیگر سازمان مشخصات فرد بطوری که در عکس العملهای

وی هویدا میشود تعیین کننده شخصیت او است . همچنین شخصیت هر فرد بستگی^۱ تابی با حالت جسمی او دارد و این حالت جسمانی شامل عمل غدد داخلی و وضع^۲ جریان خون و کاردستگاه گوارش و طرحهای پاسنهای عادی است .

نقائص روحی و جنون و جنایت که بد بختانه روز بروز رو باز دیاد است یا بر اثر اختلالات عضوی است و یا نتیجه عدم انجام وظیفه اعضا که علت عضوی ندارند . اختلال در فعالیت غیر عضوی سلولها (عدم انجام وظیفه) علت پیدایش اشخاصی است که کم و بیش از جاده طبیعی خارج شده قادر بسازگاری خود با محیطی که در آن زندگی میکنند نیستند . مواردی که نتیجه اختلالات غددی و غیر عضوی است موجب بیماریهایی میشود که کلا یا بعضا قابل معالجه میباشند .

اختلالات حالات عاطفه ای از دو راه صورت میگیرد : نوع اوله اختلالات عاطفی که علت درونی دارند مانند عصبانیت های خانوادگی و اختلالاتی که بواسطه محیط غیر مانوس و دانشکی و وحشت و ترس و کم غذایی بوجود میآید . نوع دوم اختلالاتی است که علت خارجی دارند مانند مسمومیت از الکل و سرب و نیکوتین و امثال آنها که موجب عدم توازن شیمیائی سلولها میشود .

برای فهم علل خصوصی اختلالاتی که موجب بروز نقائص روحی است لازم است که سلسله اعمال حیاتی سلولها را مورد توجه قرار دهیم . این سلسله اعمال حیاتی شامل سه قسمت غذایی ، سازمانی ، عملی میباشد قسمت غذایی عبارت از فعالیت سلول برای بدست آوردن غذا از محیط اطراف خود و مصرف و ذخیره کردن آنست .

قسمت تشکیلی یا سازمانی سلول عبارت از تقسیم سلول است و بوسیله این عمل موجود رشد و نمو میکند .

قسمت عملی یا وظیفه ای سلول شامل کار اختصاصی آنست مانند انقباض سلول عضله ای یا ترشح سلول غده ای و انتقال نیروی عصبی در سلول حسی .

بنا بر آنچه گفته شد سلول مانند تمام موجودات زنده سه عمل اصلی را انجام میدهند که عبارتست از تغذیه و رشد و عمل .

سلسله عمل تشکیلی سلولها در جنین انسان مربوط بشرایط سلامتی خون مادر است یعنی امبری شیمیائی است) و از اینجا معلوم میشود که اگر جنین غذای کامل و سالم در یافت دارد احتمال قوی در آنست که فردی طبیعی شود .

در بعضی از اختلالات روحی و در مواردی که سلسله اعمال وظیفه سلول غیر طبیعی و مربوط بغدد داخلی است معالجه مؤثر ممکن است و این بخصوص در موارد کودکانی است که فاقد غدد درقی هستند یا غدد درقی آنها ناقص و نارس است . در این موارد روشن است که سلسله عمل تشکیلی سلولهای بدن کودک بر اثر فقدان عمل صحیح غده درقی اختلال پیدا کرده و هرچه زود تر بمعالجه این غدد پردازند نتیجه بهتر بدست میآید .

مرضهای تیپ مغولی از جمله نقائص روشن عدم عمل صحیح غدد داخلی است و راجع بآنها سه تئوری مختلف بیان شده است .

بعضی عوارض تیپ مغولی را در نتیجه سیفلیس ارثی دانسته اند لیکن امتحان و اسرمان این تئوری را رد کرده است .

برخی دیگر قائل به تئوری برکشت بخوی نیاکان (۱) یعنی برکشت بدوره زندگانی میمونی هستند .

بالاخره دسته سوم از روی تحقیقات اخیر نابت کرده اند که این نقص نتیجه اختلال غدد داخلی است و علت آن تأثیرات شیمیائی در دوره فتوس است که موجب تشکیل غیرطبیعی سلولهای جنین میباشد .

اختلالات غیر عضوی غدد داخلی دارای رشد بسیار سریع است زیرا عدم توازن ارمون (۲) های غدد مزبور تأثیراتی روی دستگاه پی داشته و تحریک دستگاه پی بوسیله ارمون ها ینوبه خود در غدد مؤثر واقع میشود و بالنتیجه باعث اختلالات بیشتری میگردد و این اختلالات نرن های دستگاه پی را آسیب میرساند .

عناصر شخصیت - عناصری که شخصیت را میسازند بسیارند و برای اینکه این عناصر بطور مؤثر و صحیح انجام وظیفه کنند باید بطور موزون و آرام با هم همکاری نمایند و کارشان صورت وحدت داشته باشد زیست شناسان و روانشناسان در این موضوع که طبایع اصلی بشر با تضام صفات کسبی و نفوذ محیط عوامل مهم مشکل شخصیت هستند توافق نظر کامل دارند . شخصیت یک فرد محصول صفات ارثی و محیطی است که در آن زیست میکند و وقتی رابطه فیما بین مناسب میان این عوامل یا قوی وجود داشته باشد ، زندگی یا حالت طبیعی نتیجه آنست و در حقیقت ما نتیجه استعداد های فطری و ارثی هستیم که زمینه برای عمل عوامل محیط است . مطالعه در رفتار اجتماعی شخص بخوبی عواملی

را که ممکن است باعث تغییر شخصیت فرد شده باشد بما روشن میسازد
 مهمترین دوره رشد شخصیت - دوره کودکی مهمترین دوره
 زندگی بشر است و بطوری که بارها گوشزد کردیم این دوره دوره
 شکل پذیری و موقعی است که تأثیرات بزودی و آسانی مستقر میگردد.
 در این دوره مهمترین عامل مؤثر در رشد و تکامل شخصیت کودک محیط
 خانواده و اولیاء و اطرافیان اوست و چون نقش پذیری و قبول تلقین در
 طفل بهمنتهی درجه است ، محیط او باید در این دوره مخصوصاً طوری
 باشد که رشد و تکامل مفید شخصیت را در او ایجاد کند . در خانواده
 های فقیر و خانواده های که پدران یکنوع فلسفه زندگی دارند و مادران
 نوع دیگر ، و در خانواده های که دائماً میان زن و شوهر بر سر امور
 جزئی نزاع و ستیز است از توجه بکودک و تربیت صحیح او غفلت میشود
 و دورویی و بیعلاقگی طفل را موجب میگردد و در نتیجه سعادت آتیه
 و زندگی آینده او را بمخاطره می اندازد .

آغاز توجهات و چشم انداز های که هر شخص در امور مختلف
 و مهم در زندگی دارد تحت تاثیر شرایط محیطی دوران طفولیت یعنی
 همان دوره نقش پذیر است و بالاخره همین تأثیر است که خط سیر زندگی
 فرد را تعیین میکند . هم آهنگی در زندگی خانواده ای یکی از عوامل
 مهم و مؤثر در بار آوردن فرزند طبیعی است .

در سالهای اول زندگی ، کودک برای معیشت و زندگی وابسته
 بدیگران است و بتدریج کسب استقلال میکند تا بالاخره متکی بخود و
 قائم بنفس شود . در ایران ملاحظه میکنیم که اکثر دختران و برخی از
 پسران قادر بزندگی مستقل نیستند و این امر بدانجهت است که والدین

همیشه در امور آنها مداخله نموده و براهنمائی تنها اکتفا نکرده‌اند در صورتی که پدران و مادران باید متوجه باشند که مداخله زیاد هم در کار طفل مطلوب نیست و فرد باید از نعمت آزادی و خودکاری و ابتکار بهره مند باشد. همانطور که آزادی و رهایی مطلق طفل را خود سر و لاابالی و علف خود رو بار می‌آورد، مداخله خارج از حد و قید و بند نیز شخصیت و استقلال نفس او را درهم می‌شکند و او را فردی اتکالی و متکی بغیر می‌نماید بطوری که در کوچکترین کار نتواند بشخصه تصمیم بگیرد.

قضاوت در باره شخصیت - شخصیت فرد را تنها از دیدن عکس‌العملهای عادی و روزانه او در مدت کوتاهی نمیتوان قضاوت کرد. بلکه ماهها و سالها لازم است تا با مطالعه دقیق بتوان راجع بشخصیت فردی بطور صحیح اظهار نظر کرد و معرفت واقعی شخصیت هر کس فقط از راه دانستن قوی و عواملی که موجب ساختن چنان شخصیت شده است میسر است، این عمل نیز تنها با مراجعه و دقت به مراحل اولیه زندگی و مواقعی که این قوی و عوامل در وی شروع بتأثیر کرده‌اند صورت خواهد گرفت. ولی در عین حال میتوان نسبت بشخصیت فردی از راه عکس‌العملهای عادی و پاسخهای او نسبت به محرکات خارجی و رفتار وی در محیطهای مختلف بصیرت پیدا کرد. همچنین از ملاحظه و بررسی تفکرات اشخاص میتوان تا درجه ای بشخصیت آنها پی برد چه افکار و تصورات هر شخص معرف وقایع و حوادث مهم زندگانی او است و در حقیقت افکار و تخیلات هر کس متناسب با شخصیت اوست.

روانشناسان معتقدند که کلیه تجارب ما در شخصیت و منش ما مؤثر است چه محرکات داخلی و خارجی موجب تجارب هستند و این

تجارب از راه عوامل روانی مانند حافظه و تصور و تداعی در رفتار و اعمال شخص ظاهر میشوند. از لحاظ بهداشت روحی شخصیت عبارت از مجموعه عکس العملهای جسمی و روحی فرد است.

رشد شخصیت - رشد شخصیت شباهت تام بر رشد فیزیولوژیکی دارد. همانطور که در مراحل ابتدائی رشد، فرد از لحاظ فیزیولوژیکی موجودیست بسیار ساده و قسمتهای مختلف بدن از هم جدا نشده اند و کارهای اختصاصی ندارند، شخصیت نیز در ابتدا ساده و غیر مشخص است آغاز شخصیت از زمان آغاز زندگی است و تمامیت آن بالاقوه در تمام سالهای زندگی یکسان است ولو آنکه بر اثر نفوذ محیط در ظواهر و عکس العملها تغییر و تبدیل ایجاد شود و همانطوری که هر عضو بدن رشد میکند شخصیت هم در حال رشد است. ریشه شخصیت هر کسی را باید در ژنهای کروموزومهای سلول های نطفه ای والدین او جستجو کرد. البته این شخصیتی که وابسته باین ژنها است بر حسب شرائطی که کروموزومها زندگی میکنند قابل تغییر است. بسیاری از صور شخصیت منوط بمحرکات اجتماعی است و در عین حال شرائط ساختمان دستگاه پی و سازمان شیمیائی بدن در رشد و تکامل شخصیت تأثیر دارد. حالات هیجانی ناگهانی و شدید بر روی غدد تأثیر میکنند و بیش آمد های ناگوار و وضع اقتصادی و عصبانیتهای خارج از حد طبیعی همه در سلامتی مزاج و تغییرات شیمیائی بدن تأثیر کرده و بالاخره بر روی شخصیت منعکس میشوند. اگر شخص دارای ساختمان بدنی قوی و نیروی جسمی و در محیط اجتماعی موزونی باشد در مقابل هر بحرانی مقاومت میکند. پس چنانکه گفتیم پایه و ریشه شخصیت هر فرد در سلولها نطفه ای

(پرتو پلاسم هسته) که سازنده اوست میباشد و همین نیروهای بالقوه این سلولهاست که بالفعل ظاهر میشوند و شخصیت را تشکیل میدهند و این افعال و اعمال که قدرت ذاتی دارند بر حسب نوع محیط و پرورشی که بآنها داده میشود تحریف و تغییر میپذیرند. بنابر این با اطفال باید باخوشروئی و مهربانی رفتار کرد و نباید آنها را سربسر گذاشت. اعمال و افعال والدین و مربیان هم انگیزهائی است که عکس العملهای را در کودک برمی انگیزد و بهمین جهت والدین و کلیه اطرافیان طفل باید مراقب و مواظب باشند که انگیزه های آنها پاسخهای مطلوب را ایجاد کند. طفلی که در محیط آرام و بین افرادی مهربان بار آید بطور کلی دارای حس مهربانی و همدردی خواهد شد و برعکس طفلی که در محیط خشن و غیر آرام زندگی میکند فردی عصبانی و ضد اجتماع نیز بار میآید.

کودکان نسبت به صداها و فریاد های نامانوس و تغییرات ناگهانی و محیط مرموز بسیار حساس هستند و تمام این شرائط در رشد و تکامل طفل مؤثر است. هر فرد که بکودک برخورد میکند انگیزه ایست برای اینکه طفل پاسخی ابراز دارد و این انگیزه ها و پاسخها همه در روی سلسله اعصاب او اثر می بخشد و در نتیجه آنها موجودی میشود که دارای رفتار مطلوب یا نامطلوب است. مثلاً کودکی که در محیط جسور و بی حیا پرورش یابد طبعاً جسور و بی حیا خواهد شد و بالعکس اگر سرو کارش با مردمی متقی و پرهیز کار باشد بتقوی و پرهیز کاری متوصف خواهد گردید. پس بطور کلی محیط باید طوری باشد که حس همکاری و همدردی در کودک ایجاد کند و کودک عملاً بیاموزد که چگونه از بعضی خواهشهای

نفسانی خود جاوگیری نماید .

یکی از آثار رشد شخصیت داشتن مقصود های نهایی و هدف های غائی است ، هر کودک طبیعی حس جاه طلبی و رسیدن به پایه و مقام و بالاخره آرزو هائی دارد و هر کس دیر یا زود ایده آل یا هدفی برای خود پیدا میکند که رسیدن بانرا آرزو دارد . کسی که هدف و ایده آلی ندارد فرد بدبخت و بیچاره ای است و همچنین جامعه ای که هدف و مقصودی را تعقیب نکنند محکوم بزوال و فناست . فردی که علاقه به چیزی ندارد و بطرف منظوری نمیرود بتدریج فعالیت زندگی را از دست میدهد و در حقیقت رشد و تکامل مخصوص کسانی است که همواره منظم و منظمی متحرک و فعال در ذهن دارند اما کسانی که پذیرا هستند و از خود فعالیت ندارند اگر چه در محیط اجتماعی غنی هم باشند هیچ گاه رشد نمی کنند .

رشد شخصیت یکی از صور یادگیری و کاملاً مربوط بانست و همان طور که امور گوناگون فرا گرفته و مهارت های مختلف اخذ میشود و عادات و آرمانها تشکیل می یابد ، یادگیری در صفاتی که سازنده شخصیت فرد است نیز اثر دارد . همچنین آنکه کودک رشد میکند شخصیت او نیز رو به کمال میرود و وقتی که استعدادها و قوای او ظاهر میگردد با مقررات محیطی و اجتماعی مواجه میشود و با آنها برخورد پیدا میکند و در نتیجه این برخورد باید قدرت و مقاومت و تشخیص و توانائی مواجه شدن با شرایط محیطی را بدست آورد . در رشد شخصیت بعضی فشارهای خارجی یاداخلی که از تظاهرات بی پروا جلوگیری کند باید در کار باشد ، ولی نباید این فشارها بدرجه ای برسد که عدم فعالیت و روگردانی فرد را

از دنیا و جامعه سبب شود .

هرگاه میل و آرزویی برآورده نشود شخص برای استرضای آن و رسیدن بمنظور فعالیت میکند تا بدینوسیله تعادل خود را حفظ کند . یکی از شواهد شخصیت کامل و سالم حفظ تعادل است و بشر همیشه فعالیت میکند که باین تعادل برسد یا تعادل خود را حفظ کند . هر کس برای حفظ تعادل از دست رفته برای متوسل میگردد یکی بمغالطه و تعقل بيمورد و خیالبافی میپردازد ، دیگری امیال خود را تصعید میکند ، بالاخره سومی اهل درون و چهارمی اهل برون میشود و هكذا

وحدت و تمامیت شخصیت امری است طبیعی ، در صورتیکه از دست دادن تمامیت و وحدت یعنی برهم خوردن تعادل ، حالتی است عارضی و غیر طبیعی .

چگونه میتوان شخصیت خود را دانست - درک و تشخیص شخصیت دیگران شاید تا اندازه ای دشوار نباشد زیرا با مشاهدات دقیق و طولانی میتوان بخوبی بشخصیت دیگران پی برد اما اطلاع و آگاهی از شخصیت خویش کار آسانی نیست و مستلزم مشاهدات بسیار دقیق و بدون تعصب و بیطرف میباشد که از عهده همه کس ساخته نیست و اساساً انسان درباره خود کمتر میتواند بی طرفانه و منصفانه قضاوت کند .

اطلاعی که ما از خود بدست میآوریم همیشه بسته باطلاعی است که در مورد دیگران داریم یعنی همچنانکه اعمال دیگران را از روی اعمال خود و نسبت بآن تفسیر میکنیم ، اعمال خود را نیز بر حسب اطلاعی که از اعمال دیگران داریم میسنجیم .

بطوریکه گفته شد شخصیت سالم عبارت از وحدت سیستم عادات

شخص است. و شخصی که اعمالش کاملاً موزون است و تمامیت فردی دارد دارای سیستم عاداتی است که با یکدیگر هم آهنگی دارند. هر فرد معمولاً يك عده علائق و هدفهای درجه اول دارد که در بین آنها يك هدف برجسته تر و قوی تر است، و یک عده علائق درجه دوم که با اهمیت علائق درجه اول نیست. کسی که در تحت انقیاد هدفهای مختلف قرار گرفته است بطور قطع سیستم عاداتی دارد که با هم مختلفند و بنابراین کمتر موفقیت حاصل میکنند. اما فردی که یکی از جنبه های شخصیت یا یکی از علائق او بر دیگر جنبه ها و علائق تفوق و برتری پیدا کند همیشه برای نیل بآن کوشش و تکاپو میکند و انرژی بدنی و نفسانی خود را همواره در آن راه متمرکز میسازد. شخص معمولاً علائق فراوان دارد ولی البته باید انتظام کامل بین آنها حکمفرما و ارزش و درجه اهمیت هر يك معلوم باشد. علائق مختلف است، دسته ای از آنها مربوط بکارهای روزانه است و عده ای مربوط بشغل، و گروهی راجع بخانواده و غیره و همچنین بعضی علائق مربوط است بامور تفریحی و پاره ای بعبادت و خیرخواهی و خدمت بخلاق و امثال آن.

داشتن عده زیادی از علائق موزون و هم آهنگ بهترین وسیله برای جلوگیری وحشت و اضطراب و مهمترین عامل آرامش فکری و سکون و راحتی است.

شغلی که از روی ذوق و طبق تمایل شخص انتخاب شود و منظور و عامل در آن باشد نیز از نگرانی و اضطراب جلوگیری میکند و موانع عصبانیت و نارضایتی میشود و خوشبخت کسی است که شغلی مطابق میل و استعداد خود داشته و از آن راضی و خرسند باشد. هر اندازه که شغل

فرد بیشتر رضایت خاطر او را فراهم کند بهمان اندازه شخصیت او موزون تر و هم آهنگتر میشود و در اینصورت شخص با جدی کامل و حرارتی تمام بکار خود مشغول و نسبت به فرده گیرهای سایرین بی اعتنا است .

بیماری روحی در شخصی که سخت مشغول کار است مجال نفوذ ندارد و بنابراین هر کس باید کار حیاتی و علاقه حیاتی داشته باشد .

هیچگاه دو فرد از لحاظ شخصیت یکسان نیستند چه شخصیت

هر يك تابع نوع علائق و عادات اوست و البته علائق و عادات هر يك غیر از آن دیگری است . محیط زندگی در نوع علائق و عادات دخالت تام دارد ، مثلاً کودکی که در شهر زندگی میکند بفکر اینستکه عضو اداره یا وکیل عدلیه شود در صورتیکه کودک دهاتی مایل است ارباب یا صاحب ملک یا زارع گردد ، و بهمین جهت کودکان غالباً بشغل پدری خود علاقه میورزند . بهر حال محیط طبیعی و محیط خانوادگی در ایجاد علائق کودک و بالنتیجه در ساختن شخصیت او بسختی تأثیر میکنند

شخصیت کسی را نمیتوان از راه نصیحت و اندرز ساخت بلکه هر فرد باید اعمال و علائق خویش را خود انتخاب کند . اگر در شخصیت دیگران دقیق شویم می بینم آنهایی که دارای شخصیت محکم و سالم هستند و در مقابل فشارها و سختی ها مقاومت کرده اند آنهایی هستند که همواره با عالم خارج و واقع سر و کار داشته اند و مردمان واقع بین بوده اند نه مردمان خیالباف و ایده آلی . تخیل و تفکر در اطراف علائق و نظریات خود امری طبیعی است و افراد نابغه تنها از راه تفکر و تخیل باخترع و ابتکار موفق شده اند ولی باید متوجه بود که تخیل و تفکر همیشه باید بمنظور یافتن راه حل باشد و شخص را از دنیای واقعی و حقیقی بیرون نبرد -

گفتیم روانشناسان و زیست شناسان معتقد که شخصیت نتیجه توارث و محیط است و بحث در اینکه تأثیر کدام يك بیشتر است بحث زائدی است ، فقط باید متوجه بود که بین صفات ارئی و کسمی وحدت و توازن حکمتر ما باشد .

علماء و دانشمندان روانشناس زحمات فراوان کشیده اند که اختلاف بین افراد را بصورت اندازه در آورند و اگر چه در مورد اندازه گیری هوش و استعداد های مختلف نفسانی توفیق کامل حاصل کرده اند ولی در مورد شخصیت آنطور که باید هنوز امتحانات دقیق در دست نیست و شاید روزی فرا رسد که این مشکل نیز گشوده شود و روانشناسان بتوانند همانطور که هوش را اندازه گیری میکنند و با صحت و دقت میزان و مقدار هوش هر فرد را تعیین مینمایند صفات مشکله شخصیت را نیز باندازه گیری در آورند ، قابل شك نیست که هر شخصیت يك مقدار و وحدت مخصوص بخود دارد و اگر روزی اندازه گیری شخصیت عملی شود باید معلوم دارد که آن عواملی که این تفرد و وحدت را در هر کس میسازد چه اندازه است و تا چه میزان با عناصر و عوامل شخصیت دیگران اختلاف دارد .

اینکه گفتیم شخصیت دو فرد با هم مختلف است دلیل بر آن نیست که شخصیت آنها از هر حیث و از هر جنبه متفاوت باشد . چه ممکن است دارای بعضی علائق و عکس العمل های یکسان باشند . اما چون شخصیت از صفات و خصوصیات مختلف ساخته میشود و سازمان اکثر صفات و شدت و ضعف عمل آنها در هر يك مختلف است اختلاف در شخصیت پیدا میشود .

کسی شخصیت قوی دارد که در کار خود مصر و ساعی باشد و هم آهنگی و سازگاری در کارهای او دیده شود . و در کارها ثبات و عزم راسخ بخرج دهد و هر آن در خصوص انجام کاری مردد نشود . در این شخص عوامل و عناصر مختلف طوری با هم ترکیب شده اند که وحدت موزون و هم آهنگی را تشکیل میدهند و استعداد های ادراکی و انفعالی و عاطفی او همکاری دارند و در مواقعی که یکی از این کیفیات بخواهد زیاده روی کند کیفیات دیگر از افراط او جلوگیری میکنند تا هم آهنگی و تعادل بهم نخورد .

شخصیت از هم پاشیده شخصیتی است که وحدت و پیوستگی و ثبات اعمال را از دست داده است . حال این عدم وحدت صفات ممکن است دائمی باشد یا موقتی .

پیوستگی و وحدت از لحاظ بیولوژی ذاتی است و این نوع وحدت را در میان حیوانات و گیاهان نیز ملاحظه میکنیم . اما وحدت اجتماعی عبارت است از ترکیب عناصر مختلفی که در شخص است با عناصر محیطی بنحوی که موجود بصورت يك واحد در آید و این وحدت عیناً مانند وحدت بین اعضاء مختلف بدن است .

هر عمل با منظور احتیاج بدقت دارد و دقت موجب وحدت میشود . قدرت دقت در تمرکز شعور ظاهر روی يك مرکز و جمع کردن توانائی برای حل مساله و معمای منظور مثال خوبی برای روشن شدن وحدت است . تمایل بوحدت در هر مرحله ای از مراحل حیات و حتی در شخصیت های درهم شکسته دیده میشود . بار شد فیز بیولوژیکی موجود توانائی در موزون ساختن

تجارب و تمایلات و سازگار کردن آنها با محیط نیز زیاد میشود .
 شخصیت سالم وقوی آنستکه از هر جهت طبیعی و موزون باشد و
 در اینصورت رابطه مناسب و معینی بین او و محیط برقرار است و رابطه
 صحیح میان منظور و رفتاری که او را بآن میرساند ایجاد کرده است و
 همچنین رفتار خود را با رفتار دیگران سازگار میسازد .

در تکامل شخصیت باید بیش از هر چیز وحدت از نوع عالی
 وجود داشته باشد و منش بمعنی واقعی عبارت از وحدت اعمال در بالا
 ترین درجه و مرحله است . از وظایف اصلی آموزش و پرورش آنستکه
 قدرت تشکیل وحدت عمل را در مراحل مشکل و پیچیده زندگی در
 شخص ایجاد کند .

حس اعتماد بنفس ، و روبرو شدن با موانع ، و از دست ندادن
 وزن ، و خوش رو بودن و قیافه بشاش داشتن ، و با دنیای خارج بطور
 واقعی و حقیقی تماس گرفتن ، و فرار نکردن از اجتماع ، و ایستادگی در
 مقابل انتقاد و امثال این قبیل حالات از صفات و خصائص بارز شخصتهای
 سالم و طبیعی و عالی است .

در خاتمه باید گفت که رشد و تکامل شخصیت و پیدایش وحدت
 صفات مختلف امری است تدریجی و بر اثر ساختمان عضوی فرد و در
 نتیجه توانائی در تشکیل عاداتی که بهم بستگی داشته باشند و بصورت
 کل و وحدت درآیند حاصل میشود . تمامیت شخصیت از صفات مختلفی
 که هر يك با دیگری از يك راه بستگی دارند تشکیل میشود و این تکامل
 بر اثر ظهور هر صفت و بستگی یافتن آن بصفات دیگر صورت میگیرد .

باید شخص را بر آن داشت که در هدف مفید و عالی خود که
 بنحو مطلوبی اتخاذ کرده است ، مصر باشد و عقیده و ایده آل خود را
 همواره دنبال کند و آنرا بمرحله تکامل برساند .

فصل دوازدهم

المراض و نقلیص شخصیت

یکی از منظورهای مهم آموزش و پرورش آنستکه کودک طبیعی در احوال طبیعی خود حفظ و نگهداری کند. با اینکه روانشناسی و آموزش و پرورش همواره باطفال و اشخاص معمولی و طبیعی توجه دارد در این حال نباید از آن دسته که اختلالاتی در شخصیت دارند غافل باشد. بسیاری از اختلالات روحی که جنبه غیر آلی دارند (۱) از همان سالهای اول طفولیت شروع میشوند. دوران بلوغ نیز موقع ظهور این اختلالات میباشد و بطور قطع نمیتوان گفت که شخص در سنین بعدی مصون خواهد بود. مقصود از بحث در امراض و اختلالات شخصیت اینستکه دانشجویان بدانند چه میشود که شخص عادی و معمولی از جاده طبیعی بایرون میگذازد و در عکس العملهای وی عده نظم سازمانی دیده میشود.

۱ - این نوع اختلالات روحی را که جنبه عضوی ندارند، با اصطلاح روانشناسی Psychoneuroses گویند. فرانسه آن Psychonévroses است. اما اصطلاح Psychosis با اصطلاح اول از لحاظ شدت اختلال فرق دارد بدین معنی که اصطلاح ثانی بآندسته اطلاق میشود که اختلال روحی در آنها تولید بیماری کرده است، در صورتیکه اصطلاح اولی مربوط با اشخاصی است که اختلال بیماری ناپیوسته را ایجاد ننموده و مقدمه برای نوع دوم است. آلمانی آن Geisteskrankheit است و در اصطلاح مکتب تولیبل روحی معنی دیگر دارد.

علل عمد ناسازگاریها و یا بعبارت دیگر ناسازگاریهای نامطلوب در مقابل شرائط طبیعی و معمولی زندگی بواسطه فقدان علائق کامل ، و نداشتن شغل مناسب و لایق ، و فقدان زندگی خانوادگی و اجتماعی و طبیعی ، و عدم پرورش صحیح در کنترل عواطف میباشد . شخصیت کامل و موزون بر اثر برقراری عکس العملهای عادی در انجام وظائف و مشاغل که معنی و مفهوم داشته و مورد احترام شخص و مولد عواطفه مطلوب و مناسب باشد بوجود میاید .

هدف بهداشت روحی جلوگیری از اختلالات روحی و برقرار ساختن اعمال سالم و طبیعی است و نه تنها در نظر دارد که از سازگاریهای غیر مطلوب روحی جلوگیری نماید بلکه درصدد است که رفتار و عادت و علائق مناسب و شایسته که لازمه زندگانی سالم و موجب سعادت و بابت خویشتن داری و تسلط بر نفس است ، در شخص ایجاد کند .

رفتار فرد ممکن است اریک جهت یا از جهاتی از آنچه که معمولاً مورد قبول عامه است منحرف باشد و این انحرافات ممکن است بقدری جزئی باشند که اصلاً بنظر نیایند یا بدرجه ای آشکار و روشن باشند که زندگی شخص را در جامعه غیر ممکن نموده او را بیمارستان بکشند .

در مواردی که انحرافات از جاده طبیعی زیاد باشد معمولاً دو تمایلات غریزی اختلال و عدم نظم پیدا میشود و در اینصورت اعمال انعکاسی غیر طبیعی میشوند و برخورد و تصادمی میان عادات و طرز تشکیل رفتار و تلقی مشاهده میگردد . بهمین جهت اطلاع از تمایلات غریزی و اعمال انعکاسی و طرز تشکیل عادات و اختلاف میان افراد و قوانین بساد گیری برای جلوگیری از اختلالات شخصیت لازم و ضروری است . مهمترین

احتیاج بهداشتی برای آنانکه متمایل بانحراف ازخط مشی عادی و معمولی هستند همدردی ودرک شرائط زندگی آنها است . همچنین دانستن مراحل مختلف رشد واینکه چه اموری درهر مرحله دخالت در رشد طبیعی میکنند وچه نوع عاداتی درهر دوره تمایل ببرقراری دارند برای سازگاری روحی ازاهم واجبات است .

شاید مهمترین وظیفه موسسات تربیت معلم آن باشد که طرز شناختن محصل را بمعلم بیاموزند . واین قسمت بطوری که مکرر اشاره شده است ازتدریس مواد برنامه ویاد دادن امور اداری دبستان و دبیرستان بمراتب لازمتر و ضروری تر است . چه وظیفه معلم نخست شناختن شاگرد است و سپس تعلیم واصطلاح او . بدیهی است که شناختن دیگران تاچه درجه مشکل ومستلزم علم وممارست است و بهمین جهت والدین ومعلمین بندرت اطفال راچنانکه هستند میشناسند و از حقیقت آنها کمتر آگاهی دارند . علوم روانشناسی وپسیکیاتری وفیزیولوژی و طب هر يك بنوبه خود در شناختن طبیعت پیچیده ومدغم انسان و کشف علل انحراف اواز جاده طبیعی تحقیق کرده وقدمهائی شایان در اینراه برداشته اند . فیزیولوژی وطب بیشتر برابطه اعمال بدن وترشحات غدد مختلف بارفتار توجه دارد . روانشناسی و پسیکیاتری بما میگوید که تصمیمات ضمیری وطرز تلقی بطور نزدیک بااعمال وحرکات ورفتار موجود انسانی رابطه دارد واختلال روحی رادر بسیاری حالات میتوان جلوگیری کرد بشرط اینکه این تصمیمات ضمیری وطرز تلقی ها از زمان کودکی بنحو مناسب ومطلوب رشد کنند .

علم بهداشت روحی وروشهایی که برای تندرستی روحی باید

بکار برد اکنون بمرحله قطعیت رسیده است و هر معلم و هر مربی باید بقدر کفایت از آنها اطلاع داشته باشد تا بتواند از بسیاری از اختلالات جلوگیری نماید و خلاصه تربیت وقتی کامل است که معلم از بهداشت روحی و پسیکیاتری بقدر لازم اطلاع داشته باشد.

شیوع اختلالات روحی - از قدیم الایام اختلالات روحی کم و بیش در میان افراد شایع بوده است ولی بدبختانه هیچگاه نسبت بجلوگیری و معالجه این قبیل امراض توجه کافی نکرده اند. و اگر چه در چند سال اخیر در ایران چند تیمارستان بوجود آمده و کلینیک هایی برقرار شده ولی متأسفانه عده متخصصین در این فن بسیار معدود است و غالباً بیماران روحی را از طریق بدنی معالجه میکنند و کمتر مداواهای نفسانی را بکار میبرند.

عدم بصیرت در اجرای روشهای صحیح سیاسی و اقتصادی و اجتماعی و پرورشی افراد اجتماع را از صورت وحدت بیرون آورده و دچار عصبانیت و بیقراری یعنی یکنوع بیماری روحی نموده است. امروزه در تمام کشورهای جهان توجه خاصی باین مهم میشود و هر کشور مجامع و انجمنهایی برای یافتن بهترین راه جلوگیری از بیماریهای روحی تشکیل داده و باین امر اهتمام کامل دارد و هر چند سال یکبار کنفرانسهای از نمایندگان ملل برای تبادل افکار و رسیدگی بکارهایی که انجمنهای هر کشوری انجام داده تشکیل میابد. در سال ۱۹۴۸ کنفرانس مزبور در لندن تشکیل شد و ۵۳ کشور در آن شرکت نمود اما با نهایت تأسف باید متذکر شد که اولیاء فرهنگ و بهداری ایران در این امر کوتاهی فوق العاده رواداشتند و حتی از قبول عضویت فدراسیون بهداشت روحی که وابسته بجامعه

حلیل متفق است خود داری کردند.

چون آماری از بیماران روحی در دست نیست نمی توان معلوم داشت تا چه حد این قبیل اختلالات روحی در میان ایرانیان شایع است ولی اگر نظری بآمارهای ممالک متمدن و متمدنی دنیا افکنیم معلوم میشود که تعداد بیماران روز بروز رو با افزایش است و همین روز افزونی ایجاد میکند که توجه بیشتری باین قسمت مبذول شود. در ۱۹۳۲ جامعه بهداشت روحی در آمریکا معلوم داشت که ۳۵۰ هزار نفر در تیمارستانها بستری و تحت معالجه هستند و البته این بیماران منحصراً بیماران روحی بوده اند نه ضعیف الفکران و ابلهان، که طبق قانون باید از سایر افراد مجزا باشند (عده این قبیل بیماران در ممالک متحد آمریکا بالغ بر ۷۰ هزار نفر است) و نیز اشخاص مبتلا بصرع (این دسته نیز قریب به یکصد هزار نفرند) در این زمره داخل نمیگنند.

در سال ۱۹۰۰ در ایالت نیویورک ۲۳۷۷۵ نفر ببیماری روحی مبتلا بودند و در سال ۱۹۳۰ این عده به ۵۶۴۱۱ نفر بالغ گشت. در تمام ممالک متحد در ۱۹۰۴ در هر یکصد هزار نفر ۱۵۸ نفر بیمار روحی در تیمارستان بود و در ۱۹۲۹ این عده به ۲۷۸ نفر و در سال ۱۹۴۶ به ۳۰۰ نفر رسید. البته این افزایش را نمیتوان بطور قطع دلیل بر افزایش بیماری روحی دانست چه شاید این کثرت بواسطه ایجاد و توسعه تیمارستانها و آشنائی یافتن مردم بکلینیک هائی است که با آنان دستور معالجه فوری در تیمارستان داده اند.

اکنون در آمریکا با نظری وسیع و بدون خجالت باین امر می نگرند و اگر یکی از افراد خانواده ای تیمارستان مراجعه کند موجب

هتك احترام و بی آبرویی آن خانواده نیست بلکه امری است بسیار ساده و عادی و همانطور که برای معالجه سرطان وسل و سیفلیس به پزشك و بیمارستان رجوع می کنند برای معالجات روحی نیز به پسیکیانر و تیمارستان مراجعه میشود. زندگی پر دامنه و پیچیده کنونی بخصوص در شهرهای بزرگ مانع آنستکه بیماران روحی در خانه تحت معالجه قرار گیرند و از وظائف دولت است که سلامت مردم را از این حیث تامین کند.

بطور قطع یکی از علل اصلی بیماریهای روحی تمدن کنونی است و هرچه تمدن فعلی توسعه یابد و موانع برای استرضای امیال و آرزوها بیشتر گردد و معیشت افراد در خطر باشد سازگاری شخص مشكلكتر میشود و بالنتیجه بیماری روحی شایعتر میگردد. بر اثر تمدن جار و جنجال زیاد تری در شهرها بوجود میآید و رقابت بیشتری بین افراد پیدا میشود و زحمت و مشقت و بیقراری رو باز زیاد می نهد و هر لحظه تحول و تغییری حاصل می گردد و بهمین نسبت آرامش و آسایش خاطر و سکون نفس رو بنقصان می نهد.

مقررات اجتماعی و مذهبی و قوانین و سنن همیشه با تمایلات ذاتی و آرزو ها و امیال در جنگ و ستیز هستند و همین تصادم موجب اختلالات حالات عاطفی و عدم توازن فکری میگردد. عوامل اقتصادی نیز در ایجاد بیماریهای روحی تأثیر بسیار دارد و مهمتر از همه فقدان تربیت صحیح را در مدرسه و خانه باید دانست.

کمتر فرد ایرانی است که بنحوی از انحاء دچار بیماری روحی نباشد و اگر گاز بدین منوال پیش رود طولی نخواهد کشید که جامعه رو

بانهطاط و ضعف روحی می نهد، پس باید بدون فوت وقت چاره‌ای اندیشید
و تربیت صحیح را در خانواده ها و مدارس برقرار کرد.

از ملاحظه اقداماتی که ممالك مختلف در این زمینه کرده اند
اهمیت آن بهتر روشن میشود:

در سال ۱۹۲۸ ممالك متحده آمریکا در حدود ششصد میلیون تومان
(۹۱،۳۴۳،۷۵۲ دلار) بمصرف معالجه بیماران روحی رسانده یعنی برای هر
فرد بیمار بطور متوسط دوهزارو پانصد تومان مصرف شده است. در همین
سال ایالت نیویورک در حدود یکصد و نوزده میلیون تومان خرج بیماران
روحی خود کرده است (۱۷،۶۸۲،۹۳۹ دلار) این مخارج در سالهای اخیر
در برابر شده و خود حاکی است که تا چه پایه بمعالجه بیماران روحی
توجه دارند و هم معلوم میدارد که هر چه زحمات و مشقات بیشتر شود
بر تعداد بیماران روحی نیز افزوده میشود.

آمارهای دقیق نشان میدهد که در مواقع بحران های اقتصادی و
قحطی و جنگ و امثال آنها بر عده افراد مبتلا باختلال روحی اضافه میشود.
صحت روحی مشروط بوجود امنیت و فراغت و نبودن ترس و تزلزل و
وحشت است.

دیگر از علل بیماربهای روحی را کثرت جمعیت در شهرها باید
دانست. هجوم مردمان ده نشین بشهرها موجب رقابت بیشتری بین
افراد میشود و یکنوع جنگ سردی بوجود می آورد. گذشته از این مردم
شهر نشین و مردم دهاتی از لحاظ عقاید و افکار با یکدیگر اختلاف و تباین
خاخش دارند و برای سازگار کردن خود با هم باید باعصاب خود فشار
بفوق العاده وارد آورند و این فشار نیز بنوبه خود یکی از علل اختلال

خواهد بود. علاوه بر اینها بیماریهای مقاربتی و ابتلاء بیاده گساری و غیره در شهرها رایجتر از دهات است و بدون شك از عوامل مؤثر اختلالات روحی بشمار میرود. اگر بخوبی تحقیق شود معلوم خواهد شد که سن طبیعی دهاتی از سن شهر نشینها بیشتر است و اگر وضع صحی آنها تأمین شود بطور مسلم بیش از آنچه اکنون عمر میکنند عمر خواهند داشت. قدر متیقن آنستکه بیماران روحی در بین افراد ده نشین بسیار نادر هستند چه با اینکه سطح زندگی ده نشین با شهر نشین اختلاف بسیار دارد معذلك شكی نیست که زندگی راحت تر و آرامتری دارد.

جلوگیری از بیماری روحی - برای آنکه ط-رق ممکنه جلوگیری از بیماریهای روحی را دریابیم باید نخست بعامل ایجاد این بیماریها نظری افکنیم:

دسته ای از پسی کیاترها معتقدند که عامل اصلی بیماری روحی توارث است و طبق آماری که یکی از دانشمندان بدست آورده است در حدود ده بیماری مختلف روحی که شرح آنها بعداً داده خواهد شد جزء بیماریهایی است که بارت منتقل میشوند. اما دسته دیگری از پسی کیاترها عقیده دارند که توارث عامل اصلی و حقیقی نیست و علت بیشتر متوجه شرائط محیطی است. در هر صورت اگر کاملاً معلوم شود که علت این بیماریها عامل توارث است جلوگیری از آنها نیز دشوار نیست چه میتوان از راه بهبود نژاد باصلاح و جلوگیری پرداخت ولی البته مستلزم طول مدت و صرف وقت زیاد است. اما از آنجا که مسأله بین علما اختلافی است بنظر میرسد که راه عقلانی و اصلاح آن باشد که کنترل شرائط محیطی را در مرحله اول مورد توجه قرار دهیم و مسأله بهبود نژاد را

تا تحقیقات بیشتری فعلاً بکنار گذاریم. بهبود شرائط محیطی که مربوط به جلوگیری از برخی بیماریها مانند سیفلیس و سایر امراض بطور کلی است. عامل بسیار مهمی است که باید مورد توجه خاص قرار گیرد.

علاوه بر توجه بعلم جسمی و فیزیولوژیکی بعوامل دیگر از قبیل خانه و مدرسه نیز باید توجه کامل معطوف داشت. برای اینکه اطمینان حاصل شود که کودکان عادات لازم را برای عکس العملهای فکری سالم در برابر مواقع و حالاتی که هر روزه در زندگی آنها رخ میدهد کسب میکنند، لازم است که والدین و آموزگاران اصول عمده و کلی بهداشت روحی را بدانند و بتوانند آنها را بکار برند. بعلاوه همین آموزگاران و والدین باید بدانند که اصول مزبور را چگونه در خود استعمال نمایند تا نخست باصلاح خود پردازند و عکس العملهای نامطلوب را ترك کنند و سپس باصلاح زیردستان پردازند.

برنامه بهداشت روحی باید بهبود و اصلاح شرائط اقتصادی و جلوگیری از فقر عمومی و بیکاری را نیز وجهه نظر خود قرار دهد و همچنین فرصت مناسب و مطلوب برای بکارافتادن انرژی کودکان و بزرگان ایجاد نماید و تفریحات نشاط آور که متضمن ایجاد اخلاقیات پسندیده است برای عموم مردم بوجود آورد و همچنین برای تأمین زندگی پیرمردان و کودکان یتیم و بیوه زنان و ناقص الخلقه ها چاره ای اندیشد.

کارآموزشگاه درمورد جلوگیری از اختلالات روحی بسیار دشوار است و در عین حال از آسانترین وظائف آن میباشد. و بطور حتم یکی از علل اصلی بدبختیهای افراد که بالمالی منجر باختلالات عصبی و روحی میشود عدم راهنمایی شغلی و درسی است. عدم رضایت از شغل، نبودن

استعداد برای انجام شغل محوله و نداشتن راه دیگر برای امر معاش، و ملاحظه تبعیض های ناروا باعث بسی اختلالات است. بنا بر این مدرسه باید وسائل مختلف برای کشف اختلاف میان افراد داشته باشد و کودکان را از لحاظ استعداد طبقه بندی کند و تربیت هر يك را طبق توانائی فکری و جسمی و عاطفی شروع نماید. دسته ای که ضعیف الفکر و کند هستند بیک نوع تربیت احتیاج دارند و دسته ای که تیزهوش یا نابغه هستند بنوعی دیگر. اگر کودکان را در ابتدای ورود بمدرسه مورد امتحانات دقیق روانشناسی قرار دهیم و آنها را دسته بندی کنیم و طبق استعداد هر دسته برنامه ای تهیه نماییم سعادت آنها و اجتماع تأمین خواهد شد و هر کس از تعلیم و تربیت و از برنامه های درسی بقدر ظرفیت و استعداد خود بهره خواهد گرفت. اگرچه هر فردی آرزوها و امیالی دارد ولی رسیدن باین آرزوها و امیال برای همه کس ممکن نیست و تنها کسانی میتوانند بآرزو و میل خود برسند که استعداد آنها دارند. هر کس مایل است که پزشک یا قاضی یا معلم یا وزیر یا وکیل شود ولی البته حتماً باید کسانی عهده دار این مشاغل شوند که استعداد آنها دارند و این استعداد نیز باید طبق اصول روانشناسی اندازه گیری و تعیین گردد.

اگر استعداد شاگردان مدارس سنجیده شود، و تدریس مواد برنامه طبق اصول علمی باشد عدهٔ قلیلی از کودکان خود را بمراحل عالی میرسانند و بقیه پس از اخذ و تحصیل مقدمات لازم طبق راهنمایی شغلی مشاغل خود را اختیار خواهند کرد و بدین ترتیب هم کارهای مهم اجتماع بدست افراد باهوش و لایق خواهد افتاد و هم اینکه هر کس از شغل خود راضی خواهد بود و سلسله مراتب قانونی و عقلی برقرار خواهد گشت.

جلوگیری از بیماریهای روحی در عین اینکه کار ساده و آسان نیست کاری ممتنع و نشدنی هم نیست. البته این نوع جلوگیری با گفتن و نوشتن تنها جامه عمل نخواهد پوشید بلکه باید علاوه بر انتشار تحقیقات علمی بتغییرات اساسی در وضع خانواده و عادت و آموزش و پرورش پرداخت. جامعه کنونی ایرانی قدم در راه ترقی نهاده و باقتباس تمدن جدید شروع کرده ولی البته این عمل قبل از پیدایش روشهای جدید بوده است و نمیتوان بسرعت و بطور ناگهانی در آنها تغییر داد. ولی بمرور و با توجه باینکه تغییر در اوضاع لازم است امور رو بپهودی خواهد گذاشت. و بطور یقین باید بآئیه بهتری امیدوار بود بشرط اینکه اولیاء وقت و مصادره امور نظریات علمی را بدون تعصب و خود خواهی شخصی بپذیرند و از تکامل و پیشرفت نهراسند.

تعبیه بنیت (۱) - شاید ده درصد کودکان آموزشگاه مبتلابیماری عصبی وعده زیاده تری دارای نهاد و سرشت عصبانی باشند و منظور از سرشت عصبانی مزاجی است که آماده برای هیچ در بروز عواطف شدید باشد

۱- این اصطلاح برای همه انالسی Neurosis که فرانسه آن Névrose و آلمانی آن Nerven-krankheit است برگزیده شده و تعریف علمی آن عبارتست از اختلال کار دستگاه بی بدن اینکه آسیب عضوی بدستگاه مزبور رسیده باشد و نتیجه آن اختلال حسی در اعمال ذهنی است و به همین مناسبت برخی از علماء کلمه Psychoneurosis یا Neuropsychosis را جانشین آن کرده اند که معمولاً با اصطلاح Psychosis از لحاظ همتا اختلال فرق دارد یعنی اصطلاح دوم اختلال روحی شدید تری را میسرساند. اشخاصی که مبتلا به Neurosis هستند Neurotic نامیده میشوند. بهر حال برای اصطلاح اول هوات عصبانیت جزئی و بازاء اصطلاح انی عصبانیت شدید را اختیار کرده است.

یعنی باسانی تهیج و تحريك شود و بدشواری بتواند حالات عاطفی خود و مخصوصاً عواطف شدید را کنترل کند. اینگونه اشخاص بواسطه داشتن چنین سرشت و استعدادی باسانی نمیتوانند خود را با محیط سازگار سازند و حالت عده‌ای از آنها بقدری شدید است که از بدو طفولیت باید تربیت مناسب و مطلوبی دریافت دارند. بعضی از این قبیل اشخاص قادر هستند که در برابر سختی‌ها و فشارها مقاومت کنند و زندگی عادی و معمولی را دنبال نمایند ولی دسته‌ی دیگر در مواقع افسردگی و تأثر (۱) تناسب مقاومت نداشته و بکلی از جاده طبیعی خارج میشوند و از آنجا که نقطه ضعیف و شکننده باسانی بوجود میاید، در هم شکستگی اعصاب بطور ناگهانی (۲) پیدا میشود. چون بهداشت و پرورش این اشخاص از کودکی باید آغاز شود بنابر این والدین و آموزگاران باید از علائم آمادگی برای این اختلال اطلاع داشته باشند.

صفات مشخصه جسمی در این افراد عبارتند از : حساسیت زیاده از حد عضوهای حسی و دستگاه اتونومی اعصاب (۳) بخصوص قسمت

۱ - افسردگی و تأثر (Depression) عبارت از حالتی عاطفی است و ممکن است عمیق باشد یا خفیف. در صورتیکه خفیف باشد آن حزن و غمگینی (Dejection) گویند و در صورت شدت بصورت بیماری درمیآید و شخص مبتلا بکلی مابوس از زندگی بوده و برای وجود خود درجه - آن قدر و منزلتی قائل نیست.

Nervousbreakdown - ۲

۳ - دستگاه اتونومی را در مبحث عواطف شرح دادیم و گفتیم که شامل سه قسمت است ناحیه فوقانی با cranium و ناحیه وسطی یا Sympathy و ناحیه پایینی یا Sacrum.

سمیانی که باعواطف شدید یعنی خشم و ترس بستگی دارند، اختلالات مکرر معدی و روده‌ای، بیقراری بدنی یعنی دائماً در حرکت و جنبش بودن و آرام نداشتن، برشهای چهره‌ای (۱)، اختلال تکلمی، عدم توازن اعمال حرکتی، مکیدن شست، تغییر حالات چشمان، صفات مشخصه روحی حساسیت فوق‌العاده، اعمال غریب و عجیب، محبت و علاقه فراوان، خشم بیمورد، سستی و بی‌میلی و لا‌قیدی، بیرحمی خجالت زیاده از حد و توام با ترس، حسادت، زودرنجی، زود خسته شدن؛ فرو رفتن در فکر خیالات، اشکال داشتن در اتخاذ تصمیم، مأیوس شدن و عقب نشینی کردن در برابر جزئی‌ترین امور مشکل، حس ستیزه جوئی و در صدد مرافعه بودن، استر ضای غریزه جنسی بطرق غیر طبیعی، زیاده از حد در خواب روز فرو رفتن و نداشتن قضاوت صحیح، اشخاصی که این نوع اختلالات روحی دارند بآسانی تحت تلقین قرار می‌گیرند و بسیار عاطفی و خود خواه هستند. البته کمتر اتفاق می‌آفتد که تمام این مشخصات در فردی جمع شود.

حالات عصبی اغلب بصورت واقعی خود ظاهر نمیشود بلکه غالباً بصورت ضد حالات حقیقی تظاهر میکنند. علت این امر را بعضی از علماء جبران حالت باطنی که مخفی است میدانند و شاید بروز تظاهر مخالف نتیجه عکس العمل دفاعی (۲) باشد. مثلاً کودکی که بخود اطمینان ندارد ممکن است این حالت را بصورت تهاجم و زیاده روی و خودستایی و تظاهر بزرگی و غیره ظاهر سازد. کودکان و اشخاصی که این سنخ

حالات عصبی دارند بسیار زود رنجش حاصل میکنند و متاثر میشوند ولی سعی میکنند که رنجش خود را آشکار نسازند و همچنین ممکن است زود تحت تلقین قرار گیرند ولی در حضور تلقین کنند از تظاهر خودداری کنند.

علل عصبانیت - عوامل عمده ای که شخص را مستعد عصبانیت میکنند عبارتند از : توارث ، عدم عمل صحیح غدد داخلی (آندکراین) ، بدی نوع پرورش ، شغل و محیطی که شخص در آن قرار گرفته است . فهرست زیر که البته کامل نیست تا حدی نشان میدهد که چه عواملی عصبانیت را ایجاد میکنند :

- ۱- تمایل ارثی یا ذاتی در ساختمان عصبی
- ۲- معاشرت و آمیزش با افراد نوراستنی (۱)

1 — - نوراستنی Neurasthenia و آن یکی از بیماریهای روحی است که صفات مشخصه آن فقدان نیروی جسمی و روحی و خستگی غیر طبیعی و همراه با ترسهای بی علت (Phobia یعنی ترس از مواقع و حالات مخصوص بنحوی که بصورت افراق و بیماری در آید معروفترین انواع Phobia عبارتند از ترس از مکانهای بلند Acro ، ترس از مکانهای سرگشاده و سرباز Agora ترس از دره Alco ، ترس از برق و رعد Astra ، ترس از مکانهای بسته و پوشیده Claustro ، ترس از نجاست Corpo ، ترس از خون Hemo- ترس از آب Hydro ، ترس از سخن گفتن Lalo ، ترس از کثافت و آلودگی Myso ترس از اجساد و مردگان Necro ، ترس از تاریکی و شب Nycto ، ترس از مرض و رنج Phatho ، ترس از معصیت Peccato ، ترس از بلند صحبت کردن Phono ترس از نور زیاد Photo ، ترس از غذا خوردن - Site ، ترس از مرگ Thanato ، ترس از حیوانات Zoo) است

- ۳- امیال نابرابر آورده و منحرف (یعنی امیالی که از روی هوی و هوس ایجاد شده اند و شخص توقع دارد که استرضا شوند)
- ۴- وجود برخی عقده ها و یا برخورد های ضمیری (۱) که بر اثر سرکوفتگی امیال در وجدان مغفول ، یا حجب زیاده از حد . یا عدم ارضای غریزه جنسی ، یا بواسطه عدم اعتماد بنصیحت اشخاص بصیر ایجاد میشوند
- ۵- عادت بمشاجره با خود بدون رسیدن بتصمیم قاطع
- ۶- عدم استراحت و تفریح بقدر کافی .
- ۷- زیاده روی در اهمیت شخصی .
- ۸- سعی در بدوش گرفتن مسئولیت دیگری بدون اینکه وظیفه او باشد وجوش زدن در مورد رفتار و عقاید دیگران .
- ۹- شغل یکنواخت که جذاب نباشد و تولید علاقه نکنند و یا موجب آن باشد که پس از کار ساعتها فکر را بخود مشغول دارد و سبب وحشت اضطراب و غصه و ترس و عصبانیت شود .
- ۱۰- نداشتن کار و اشتغال مناسب .
- ۱۱- هیجانات پی در پی و طولانی .
- ۱۲- در حال عاطفی بچگانه باقی ماندن .

۲- منظور از عقده (Complex) اصطلاح روانشناسی تحلیلی عبارت از یکمده عوامل عاطفی است که در وجدان مغفول قرار گرفته و فعال باشند و ممکن است قسمتی از آن سرکوفته شده باشد و ابدأ در سطح وجدان حاضر نیاید و منظور از برخورد ذهنی Mental conflict است و آن عبارت از حالت عاطفه درد ناک و موزی است که از تصادم میان دو آرزوی مخالف بوجود می آید و علت آن هم اینست که یکی از آن دو آرزو در ضمیر مغفول سرکوفته شده و نمیتواند برای تظاهر بوجودان حاضر بیاید .

۱۳- کوشش در مسابقه با دیگران در اموری که از عهده شخص خارج است .

۱۴- کم غذایی ، کم خونی ، مسمومیت شیمیائی که نتیجه بیماریهای میکروبی و تغذیه و اختلال غدد باشد.

۱۵- زیاد کار کردن چشم و فشار وارد آمدن بآن در حالت ضعف

۱۶- عدم توانائی برای معاشرت با اشخاص طبیعی و معمولی

۱۷- خواب کوتاه و تکه تکه (بریده) .

۱۸- جراحات وارده بانساج که بر اثر جراحی و خستگی و ادویه

ایجاد میشود .

۱۹- کار کردن در شرائط نامناسب مثلاً در اطاقی که بطور کافی

تهویه نمیشود یا نور کافی ندارد .

۲۰- ضعف بدنی یا نقص بدنی از قبیل ضعف مزاج و کجی اندامها

و غیره .

۲۱- شکست پی در پی در کار بطوری که عقده حقارت در شخص

ایجاد شود .

احساساتی بودن - افرادی که در سازگار کردن خود با محیط و

با سایر افراد جامعه اشکال دارند بواسطه آنستکه نتوانسته اند عواطف خود را بنحو مطلوب در خود سازمان دهند و بهمین جهت نظریات ثابت و

صحیح در باره امور ندارند . این قبیل افراد بسیار احساساتی هستند و

اشخاص احساساتی را بطور روشن نمیتوان از اشخاص عصبانی تمیز داد .

احساسات بیش از اندازه غالباً موجب بدبختی است . اشخاص احساساتی

گاه طبیعی هستند و گاه غیرطبیعی و در وقتی که طبیعی هستند بخوبی

هیتوانند خود را با محیط سازگار سازند ولی آنگاه که احساسات آنها بدرجه افراط و شدت رسد تعادل روحیشان بهم میخورد . از خصوصیات این قبیل اشخاص اینستکه غالباً در صددند بدانند مردم در باره آنها چه میگویند و راجع بآنهاچه فکر میکنند ، نبات قدم ندارند و عقاید و نظریات خود را دائماً تغییر میدهند و اغلب افسرده و غمناک و ناراضی هستند ، در اتخاذ تصمیم دچار اشکال میشوند و اگر هم تصمیم بگیرند آن تصمیم دواهی ندارد ، عواطف در یادگیری تأثیر فوق العاده دارند ولی باید مراقب بود که از حد اعتدال و توازن خارج نشوند . وظیفه آموزش و پرورش آنستکه عواطف را راهنمایی و هدایت کند و بهر عاطفه عقیده و نظریه ای را بستگی دهد تا ارزش آن عاطفه معین و مشخص باشد .

طرق مختلف برای سازگاری - محرکات درونی و تمایلات غریزی و امیال و آرزوهای بشر پیوسته بطرق گوناگون با موانع برخورد میکنند . مثلاً ممکن است میان تمایلات غریزی و آرزوهای شخصی هم آهنگی وجود نداشته باشد یعنی یکی از آنها میخواهد ظهور کند و دیگری از بروز آن ممانعت نماید . همچنین بسیاری از عکس العملهای ذاتی بواسطه پرورش یا تجارب یا عادات یا ایده آلهای و مخصوصاً مقررات اجتماعی و آداب و سنن مکنون مانده مجال ظهور نمی یابند . گذشته از این عوامل ، جنگ و فقر و برهم خوردگی دستگاه اقتصادی و بیماری و قحطی و امثال آن نیز موجب درخود فشردن امیال و آرزوهاست . نقص بدنی از قبیل يك چشم بودن یا فقدان یکی از اعضاء نیز باعث میشود که شخص نتواند بطور شایسته عرض اندام کند و تمایلات غریزی و محرکات درونی خود را بکار اندازد .

در این قبیل موارد شخص بر حسب روش آزمایش و خطا و شاید بدون اینکه با خبر باشد کوشش میکند تا خود را با محیط و افراد جامعه سازگار سازد و هر نوع سازگاری که رضایت خاطر او را در برداشته باشد ثابت و مستقر شده بصورت عادت درمیآید و بنا بر این عکس العملی که شخص در این مورد ابراز میدارد جانشین عکس العملهایی است که در اصل میبایست ظاهر شوند .

وقتی نیروهای محرکات درونی که نتوانسته اند بروز کنند بصورت فعالیت مفید و بی زیان در آیند آنگاه عمل جانشینی (۱) صورت گرفته است . بعضی از این عکس العملهای جانشین شده کاملاً قابل مشاهده هستند . ولی دسته ای دیگر را با سانی نمی توان تشخیص داد زیرا یا شخص سعی دارد که آنها را کاملاً آشکار نسازد یا اینکه مشاهده کننده نمی تواند آنها را تشخیص دهد . دو دسته از این نوع سازگاریها بسیار متداول است . و آن در اشخاصی که رفتارهای درونی (۲) دارند و اشخاصی که اعمال خود را بر دلائل عقلی منطبق میکنند (۳) وجود دارد .

زندگی بطور کلی عبارت از سازگاری است (سازگاری شخص به خود ، سازگاری با افراد اجتماع) و هر نوع سازگاری برای سعادت و خوشی فرد لازم میباشد ، همانطور که اگر اتومبیلی کار نکند یعنی سازگاری را از دست بدهد بی مصرفست ، در زندگی ضمیری هم اگر سازگاری نباشد ، شخص نمیتواند اعمال حیاتی را انجام دهد و بالطبع مضحمل خواهد شد . عواطف معتدل که با امور مطلوب و صحیح متمایل باشد باعث فعالیتهای

مطلوب میشود .

اگر بین عقاید و عواطف برخورد و نزاعی رخ دهد منجر بسازگاری نامطلوب خواهد شد و بنا بر این وظیفه آموزش و پرورش است که سازگاری مطلوب میان شخص و محیط ایجاد کند . تندرستی روحی یعنی سازگاری روحی و اختلالات روحی یعنی عدم سازگاری .

اهل درون و اهل برون - با اینکه در آخر فصل عواطف از این دو روش سازگاری بحث رفت بی مناسبت نیست که در اینجا تفصیل بیشتری در این زمینه داده شود .

شخصی که اهل درون است بطوری که از اصطلاح آن معلوم میشود کسی است که علائقش بطرف درون و بسمت خود متوجه است و به عبارت دیگر در جهان خارجی را بروی خود بسته و تنها با جهان عقلی و عاطفی خود را سرگرم میسازد . از اعمال و افعال ذهنی خود لذت میبرد . برعکس اهل برون بادیلمی واقعی سروکار دارند و از همکاری با دیگران و شرکت در کارهای عملی لذت میبرند . اهل درون با جدا ساختن خود از عالم خارج و فرورفتن در خود اگر دارای استعداد صحیح باشند متفکر و دانشمند خواهد شد ولی اگر این حالت در کودکی ایجاد شود و پرورش صحیح نیابد شخص خود را صرفاً با عقاید و تصورات و خیالانی که بکلی با عالم واقع اختلاف دارد مشغول کرده بازو میبرد از د . فن تربیت باید اهل برون را بنفکر صحیح و ا دارد و اهل درون را متوجه سازد که باید افکار خود را با دیگران بمیان گذارند و حتی المقدور با افراد جامعه تماس گیرند . شخص طبیعی کسی است که بوسیله محرکات درونی تحریک شود و هم با محرکات برونی و در هر جا بمقتضیات زمان و مکان

عمل کند .

اینک صفات مشخصه هربك از ایندو دسته :

صفات مشخصه اهل درون . صفات مشخصه اهل برون :

۱- افکار و علائق و اعمال شخص ۱- افراد و محیط دربروز علائق
در اطراف خود او متمرکز شده اند . و افکار و اعمال شخص عوامل مهم
هستند و عوامل درونی کمتر تأثیر
دارند .

۲- اغلب نسبت بتلقین و اظهارات ۲- مشتاق بدربافت اظهارات
دیگران یا لا قید هستند و یا مقاومت و تلقین ها و نصایح دیگران هستند .
میکنند .

۳- مواقع و حالات ناگوار ۳- مواقع و حالات ناگوار باعث
موجب میشوند که شخص بگوشه میشوند که فعالیت بیشتری کند و
انزوا بخزد و در خود فرو رود و در آن مواقع و حالا ترا تغییر دهد و
افکار و احلام خود غوطه ور شود . در صورت عدم موفقیت سعی میکند
در آینده روش خود را تغییر دهد .

۴- خود را تنها حس میکند و ۴- همیشه در حرکت و تکاپو
تصور میکند که دیگران او را آنطور است و باینکه سایرین درباره او چه
که هست نمیشناسند و افکار او را فکر میکنند اهمیت نمیدهد .
درك نمیکند .

۵- در جستجوی تنهایی است ۵- خواهان معاشرت است .

این دو دسته مشخصات البته قاطع نیست مثلاً گاه ممکن است
شخص اهل درون باشد و در عین حال بعضی مشخصات اهل برون را

داشته باشد .

بطوری که گفتیم اگر نیروی حیانی بطرف ارزشهای درونی متمایل شوند شخص اهل درون میشود و اگر همان نیروها میل بطرف امور خارجی و عینی داشته باشند فرد اهل برون خواهد بود . توازن بین این دو حالت از لوازم زندگی طبیعی است .

☆☆☆

دیگر از طرق سازگاری جانشین کردن شخصیت دیگری بجای شخصیت خود است و در اینصورت شخص برای استرضای تمایلات ذاتی میکوشد که خود را با شخصیت بارزی یکسان قلمداد کند و در این حال شخص نظایات و صفات دیگران را قبول و بنحوی نسبت بآنها عکس العمل میکند که گویی از آن اوست . این عمل را با تقلید نباید اشتباه کرد چه تقلید عملی است مربوط بوجدان حاضر اما حالت مورد بحث مربوط است بوجدان مغفول .

در آغاز زندگی حالت اینهمانی میان کودک و والدین وجود دارد و کودک خود را جزئی از والدین میدانند ولی بزودی ارا اینحال خارج شده برای خود شخصیتی مستقل قائل میشود . اما اگر سلسله اعمال رشد بر اثر تربیت غلط متوقف شود ممکن است همسان ساختن بوجود آید و در نتیجه آن کودک افکار و احساسات والدین را از روی بی خبری پذیرفته و جزء زندگی خود کند و درواقع رشد عاطفی و اجتماعی و ذهنی او متوقف گردد . حالات عاطفی که نتوانسته اند رشد کنند بقعر وجدان مغفول فرو میروند و فعالیت آنها مانند فعالیت زمان کودکی است .

حالت این همانی را در بسیاری از موارد میتوان دید مثلاً بسیاری

از کودکان نظریات و افکار والدین را بدون بررسی و غور میپذیرند و بکار میبندند . این نوع مکانیسم سازگاری در بعضی موارد نیکو و در برخی حالات مانع رشد قضاوت و تعقل است .



دیگر از طرق سازگاری استدلال غیرواقعی است . در این حال شخص برای عملی که انجام میدهد و اثبات صحت آن دلائل و براهینی اقامه میکند و همیشه دلائلی را قبول میکند که مورد تمایل و موجب استرضای خاطر اوست بدون اینکه مقید بحقیقت ذاتی آنها باشد . مثلاً شخص معتقداتی دارد و نسبت بآنها متعصب است و با اینکه ممکن است آن عقاید با واقع مطابق نباشد دلائل و براهین زیادی برای اثبات آنها میتراشد یا مثلاً فلان کس عمل غلطی انجام داده و اکنون نمی تواند با شهادت اظهار دارد که عمل وی غلط بوده است بنا بر این برای اینکه مورد استهزاء قرار نگیرد برای صحیح نشان دادن عمل خود باده و براهین میپردازد و غالباً امر بخود او هم مشتبّه میشود . استدلالهای غیر واقعی اکثر نتیجه وجدان مغفول است و شخص خود از آن آگاه نیست و البته برای پیشرفت درزندگی مانع بسیار بزرگی است یعنی بموجب آن شخص اعمالی را انجام میدهد که قبلاً وجدان مغفول برای او تصمیم گرفته و او قادر بتغییر آن نیست . در این حالت وقتی خطائی از شخص سر میزند دیگری را مشمول آن میداند و تقصیر را بگردن دیگران می اندازد و خود را محق و بی تقصیر میدارد مثلاً خود تکامل و تنبلی ورزیده است ولی گناه را متوجه بدشانسی میداند نه تنبلی خود .

از هم پاشیدگی شخصیت - معمولاً شخصیت در اشخاص طبیعی پیوسته و ثابت و بجز در موارد استثنائی لا یتغیر است ولی گاهی اتفاق می افتد

که شخصیت از هم باشیده میشود بطوری که شخص در فلان حال بکنوع رفتار و عکس العمل دارد و در حال دیگر نوع دیگر .

از هم باشیدگی یا تزلزل شخصیت که خود یک قسم بیماری روحی است بانواع و اقسام مختلف ظهور میکند و تغییراتی که بواسطه آن در رفتار و اعمال شخص دیده میشود بقدری روشن و آشکار است که کاملاً جلب توجه مینماید و البته در جات گوناگون دارد از اختلال جزئی گرفته تا جنون شدید .

در حال باشیدگی شخصیت پیوستگی تفکر و اعمال از بین میرود و ممکن است شخص بطور ناگهانی حافظه خود را از دست بدهد و حتی نام و آدرس منزل خود را فراموش کند و رفقای خود را نشناسد و زندگی کاملاً جدیدی را با هدفها و منظورهای تازه آغاز کند مثلاً کسی که در حال طبیعی صديق و شرافتمند و بشاش و خرم و با ادب و ساعی بود، اکنون که شخصیتش گسیخته تبیل و بی ادب و بدبین است و چندی بعد ممکن است بحال اول برگردد و آنچه را فعلاً بجامی آورد بهیچوجه نتواند بغاطر آورد .

در بعضی حالات ممکن است فرد چندین شخصیت داشته باشد که هر يك بکلی با دیگری مخالف باشد و اغلب بین دو حالت مرحله بهت و بی خبری وجود دارد . در هر مرحله از زندگی ممکن است موقعیتهایی رخ دهد که شخصیت از صورت واقعی خود و لوموقتاً خارج شود و بسیار دیده ایم که بعضی افراد در خانه بکنوع شخصیت دارند و در انجمنها و معاشرت با رفقا شخصیت دیگر .

علت واقعی این تغییر شخصیت معلوم نیست ولی مسلم است که علت

آلی و عضوی ندارد و علت آن بعقیده اکثر علماء سازمان یافتن مجدد و با تشکیلات مجدد طرهای عصبی است و چون موجود دایم در صده ساز گاری است و یک نوع سازمان مخصوص و ثابت نیافته ام لذا شخصیت دیگری پیش میگیرد. اشخاصی که در چار چنین اختلال هستند نه تنها برای خود بلکه برای جامعه نیز مضر می باشند و بنا بر این تربیت مجددی برای آنها لازم است تا عادات لازم را در آنها ایجاد کند.

حس حقارت و پستی - (۱) حس حقارت نتیجه اجتماع یک دسته حالات عاطفی است و باعث میشود که فرد خود را نسبت با افراد اجتماع پست تر و پائین تر شمرد. شخصی که خود را حقیر و زبون میپندارد ممکن است از کم بود خود (خواه جسمی یا ذهنی) تا حدی آگاه باشد و ممکن است بطور روشن از نقص خود خبر نداشته باشد یعنی عقاید و حالات عاطفی که موجب این حس است بکلی از وجدان حاضر دور رود و ضمیر باطن جایگزین باشد ولی فعالیت آنها در اعمال روزانه و در شخصیت تأثیر کند.

شکستهای متوالی در نیل بمقاصد، و یاس از رندگی جنسی، و بی اعتنائی دیدن از جنس مخالف، و عدم قدرت بر حل مسائل مشکل روزانه، و داشتن نقص بدنی که مورد استهزاء باشد، و

همه سبب میشوند که حس حقارت بصورت عقده حقارت در آید. پس علت این عقده ممکن است در بدن باشد یا در ذهن یا در محیط.

کیست که از بی اعتنائی دیگران در عذاب نباشد، یا متمایل

بآن نباشد که مورد محبت و علاقه سایرین قرار گیرد؛ و کیست که آرزو مند یافتن مال و مقام نباشد؟ شك نیست که بر حسب سائقه صیانت نفس و حس خود خواهی هر کس می خواهد بر مشکلات فائق آید و بادیگران همسری و برابری کند و بلکه بر آنها برتری جوید. وقتی شخص در زندگی نقطه انگائی داشته باشد (خواه قدرت مالی یا بدنی یا فکری) حس حقارت یا هیچ بوجود نمی آید یا اینکه بدرجات بسیار ضعیف پیدا میشود. ولی بر عکس عدم اطمینان و احساس احتیاج مانند نداشتن خانه و زندگی و وسایل معیشت و آتیه تاریک و غیره حس حقارت را بوجود می آورد یا بعقیده بعضی که حس حقارت را ذاتی میدانند آنرا تشدید میکنند و به صورت عقده در می آورد و موجب انحراف فرد از جاده طبیعی و از مجرای اعتدال میشود.

حس حقارت خود بیماری نیست بلکه علامت بیماری است و علت آنرا در یک یا چند تجربه باید پیدا کرد. کودکی که دائماً توستری خور است و هیچگاه قدر و ارزش او مورد تمجید قرار نگرفته و همواره مورد ریشخند و تمسخر بوده است و کارهایش را همواره بدیده انتقاد نگریسته اند و هیچگاه برای او اهمیتی قائل نشدند و تشویقش نکرده اند، دیگر از کار و زندگی لذت نمیرد و همیشه مغموم و مهموم و بدون فعالیت خواهد بود و این حالات در کودکانی که بالنسبه حساس هستند بدرجه افراد می رسد.

نقائص و معایب جسمی کودک باعث میشود که کودکان دیگر او را مورد استهزاء قرار دهند و وی ناچار یا از آن محیط فرار میکند و یا تنهایی خود میگیرد یا اینکه روز بروز ضعیف تر و نحیف تر شده بر احساس

تحقیرش اضافه میشود و بالاخره بغم و غصه فرو میرود و بجهان و جهانیان بدبین میگردد.

بهر حال حس حقارت یکی از علائم بارز و نشانه های ظاهر عصبانیت است و در بعضی اشخاص بدرجه ای اشتداد مییابد که دیگر خود را موجود زنده نمی پندارند یا دائماً انتظار مرگ را می کشند و بالاینکه مردمی با هوش ولایتند جرأت اظهار عقیده و جسارت عرض اندام ندارند.

در این موارد باید فرد مبتلایا بحقیقت متوجه نمود و بوی جرات و جسارت داد و لیاقتها و قابلیت های او را برایش باز گفت و نقص او را بسیار جرئی و ناچیز و غیر قابل ملاحظه تلقی نمود درمورد کودکان باید فرصت کافی برای کار و کوشش بآنها داد و آنها را بکارهایی گماشت که مسئولیت داشته باشند و پس از انجام از آنها تشویق نمود تا بدین صورت اعتماد در آنها تدریجاً ریشه بگیرد و بر حس حقارت فائق آیند.

حس حقارت در اکثر حالات بوسیله حالت دیگر جبران میشود یعنی شخص میکوشد که حس حقارت خود را باعمل دیگری که کاملاً مغایر با عمل ناشی از حس حقارت است جبران نماید. و این جبران يك رفتار بوسیله رفتار دیگر از مختصات مکانیسم شعور است. مثلاً محصلی که مورد پرسش قرار میگردد و درس خود را نمیداند ممکن است با عبارت پردازی و تند صحبت کرن چهل خود را جبران کند، مستخدمی که در اداره مورد عتاب و خطاب رئیس قرار میگردد در خانه بازن و فرزند خود تلافی میکند و بدینوسیله قدرت و تسلط خود را بزن و فرزند نشان میدهد، معلمی که بموضوع درس احاطه ندارد باحالت عصبانیت خود در کلاس بجبران چهل خود میپردازد، کودکی که دائماً از پدر و مادر خود

رنج میکشد و با قساوت و خشونت با او رفتار میشود، ممکن است با اذیت و آزار بچه های کوچکتر و حیوانات و شکستن شیشه و در پنجره خود را تسکین دهد. اما اگر شخص مستعد باشد و پرورش متناسبی دریافت دارد میکوشد که نقص خود را از طرق بهتری تلافی کند. مثلاً ناپلئون بناپارت چون در کودکی از لحاظ فقر و کوتاهی قد مورد سخریه و سرزنش اقران قرار میگرفت و از طرفی دارای هوش سرشاری بود و قدرت سازگاری فوق العاده داشت بموضع حس حقارت، کوتاهی قد و فقر را بار شد و ترقی شخصیت عالی جبران کرد. تنویر روزوات مردی ضعیف بود و از کودکی تنگ نفس داشت و ترسها و وحشت های بیشمار او را زجر میداد نقص خود را با خوشرویی و جلب نظر مردم و شجاعت جبران نمود اما بسیاری از مردم بر اثر عقده های مختلف و بر خورده های گوناگون از پا در می آیند و قدرت سازگاری را از دست میدهند چه آنکه در کوچه و بازار و مدرسه و اداره و بیمارستان اشخاصی را می بینیم که از زندگی فرار میکنند، بعضی ها نسبت بدنی یا یوس و بی علاقه میشوند و روزها و ماه ها بلکه سالها از جهل و دوری میگزینند و با خواندن اشعار و استعمال مخدرات و مسکرات خود را سرگرم میسازند، و برخی عقاید و دلایل غلط برای بیان شکست خود بوجود میآورند.

بطور مسلم بسیاری از شکست های ما در زندگی بر اثر حس حقارت و عدم قدرت برای روبرو شدن با دینای حقیقی است. حس حقارت معمولاً بانرس همراه است و ترس خود از بزرگترین دشمن موفقیت میباشد. هر فردی از ترس رنج میبرد و سر چشمه حس حقارت نیز ترس است. ترس از اضمحلال، ترس از نرسیدن بمقصد، ترس از سد جاه و مقام

ترس از بی آبرویی ، ترس از زن نداشتن یا شوهر نرفتن ، ترس از بیماری و ترس از هزارن چیز دیگر . اگر چه برخی از ترسهای مفید و لازم است ولی ترس که منشاء حس حقارت شود سر چشمه اغلب اختلالات و شکستهاست .

ترس ذاتی بشر است و عوامل گوناگون از قبیل والدین و معلم و قوانین اخلاقی و مذهبی آنرا تشدید میکنند . بعضی از اقسام ترس چنان شدت می یابد و در شخص ریشه می دواند که هیچ نحو ریشه کن نمیشود و حتی روش تحیل روحی هم از معالجه آن عاجز است .

چنانکه گفتیم حس حقارت همیشه نتیجه منفی ندارد و گاه بنفع شخص نیز تمام میشود و اگر تربیت صحیح اعمال شود میتوان نقص جسمی و روحی را با وسائلی جبران نمود و از این راه سازگاری متناسبی برقرار ساخت در بر انداختن و ازین بردن عقده حقارت نخست باید علت را در یافت و البته اشکال کار هم در همین جاست و گاه کشف علت بقدری مشکل است که مدت ها تحلیل روحی را ایجاب میکند . آنچه مسلماً از علل ایجاد عقده حقارتست شکست در زندگی است و راه عملی برای جلوگیری از شکست محصلین امتحانات دوشی و قرار دادن محصلین هم سطح در یک کلاس است .

اختلالات عصبی جزئی - بعضی از اختلالات عصبی که علت روانی دارد بطور خلاصه بقرار ذیل است :

۱ غیر طبیعی بودن تکلم مانند تلفظ غلط حروف (زرار ، وس راش تلفظ کردن) این نوع خطا گاهی همیشگی و بواسطه نقص دستگاه تکلم است ولی در بسیاری از اوقات باعث آن علت عصبی است .

شاید در حدود ۲ در صد کودکان یکی از اقسام اختلالات تکلم را داشته باشند .
 (مانند لکنت زبان ، در تلفظ کلمات حروف راس و بیش تلفظ کردن) .
 این نوع اختلالات معمولاً بین سنین ۶ و ۱۶ ظاهر میشود و علت واقعی
 آن عادت غلط و تلقین است و بطوری که بارها گفته شده چون دوره کودکی
 دوره شکل پذیری است و کودک برای هر نوع تقلید و تلقین آماده است
 و اطرافیان هم بزبان کودکی صحبت میکنند این قیصه تولید می شود و
 همین نقص در سنین بعد موجب سرزنش دیگران و بالنتیجه موجب اختلال
 عاطفی میگردد .

۳ - داء الرقص (۱) - تقریباً یک در صد کودکان باین بیماری
 مبتلا میشوند و شیوع آن در میان دختران بیش از پسران است .

داء الرقص علامت و نشانه بیماری است و آن حرکات غیر اداری
 و نامنظم و بدون منظور عضلانیست . یعنی بیمار در سر و صورت یا اعضای
 دیگر برشهایی دارد که قادر بجلو گیری آنها نیست و از صفات مشخصه
 آن بد خوابی و بدیدن بختک در خواب و بد خلقی و زود رنجی و تاوان مزاج
 و تغییر اخلاق است : این بیماری بذرت قبل از هشت سالگی و بعد از ۵۰
 سالگی دیده میشود . مدت آن گاه ۶ هفته تا ۳ ماه است و در اینصورت
 نتیجه عفونت بیماری حاد یا رماتیسم می باشد و البته شدتش زیاد و مدتش
 کوتاه است و گاه مرض طولانی و دائمی است که نتیجه پیداشدن تغییر در

۱- این مرض را با انگلیسی (chorea) یا St. Vitus'dance و فرانسه

chorée یا danse de St. guy و آلمانی Veitstanz گویند و صورت حاد

آنرا Sydenham و صورت دائمی آنرا Huntington نامند .

بافتنهای ساقه مغز است .

اگر حرکت غیر ارادی، موضعی باشد اثر پرش یا خلیج‌ل‌ز (۱) گویند و اگر کلی و عمومی باشد داء الرقص نامند بیماری داء الرقص در صورتی که علت آلی نداشته باشد مسئله علت عاطفی دارد و بنا بر این پس از معاینه طبیبی کامل باید از راه یافتن علت بمعالجه آن اقدام نمود . اگرچه اغلب داء الرقص را نتیجه علل آلی می پندارند ولی بطور قطع باید دانست که بسیاری از آنها جز علت عاطفی علتی ندارد و یکی از مشخصات این دسته اخیر آنستکه حرکات غیر ارادی برای شخص مطلوبست . هر گمان می گوید :

« مبتلایان بداء الرقص اگرچه بقول خودشان نهایت درجه کوشش دارند که این نوع حرکات را در خود متوقف سازند ولی در عین حال چنین بنظر میرسد که از اینگونه حرکات کاملاً لذت میبرند . مثلاً جوان مبتلایی که در تخت خواب خود دراز کشیده بود ناگهان بدنش بحرکت آمد و چنان بشدت حرکت میکرد که تقریباً نیم متر بالا و پایین میرفت ، بالاخره خستگی بیحد او را بحال اول برگرداند . هر بیننده ای تصور می کرد که این بیچاره آزار میکشد و از حرکات غیر ارادی خود در شکنجه و عذابست ولی همینکه تشنج او مرتفع شد باتبسمی گفت این یکی از آن خوبهاش بود . نبود ؟ بنا بر این معلوم میشود که خود بیمار از این حرکات لذت میبرد »

برای داء الرقصی که علت آلی ندارد علل مختلفی ذکر کرده اند .

بعضی تصور میکنند که بیماری مزبور نتیجه يك بیماری عفونی است که سبب تحريك مراکز اعصاب شده است یعنی در واقع پس از رفع بیماری عفونی حرکات غیر ارادی بصورت عادت درآمده است .

بعضی دیگر را عقیده بر آنست که حرکات غیر ارادی در این بیماری نشانه یکنوع برخورد روحی و ناشی از آنست . پیروان این نظریه بسیاری از این حرکات را تظاهرات ثانوی تحریکات جنسی میدانند و برای اثبات مدعای خود بعضی حرکات غیر ارادی خفیف مانند شست مکیدن و ناخن جویدن و امثال آنرا شاهد میآورند .

آنچه قابل تردید نیست در این قبیل داء الرقص که علت عضوی در کار نیست ، اختلال عاطفی سبب حرکات غیر ارادی میشود و هیچگاه نمیتوان تنها با توجه بعملول آنرا مالمجه کرد چه اگر فقط بر طرف ساختن علامت یعنی حرکات اکتفا کنیم و علت عاطفی برادر نیاییم اختلال دیگری بروز خواهد کرد و خلاصه مرض از جای دیگر سر در میآورد اما اگر خود اختلال عاطفی بر طرف شود و شخص توازن عادی و معمولی را بدست آورد حالت بیقراری و بیماری نیز بالتبع مرتفع میشود .

برخی اشخاص از لحاظ ساختمان عصبی طوری هستند که برای امراض عصبی مستعد میباشند اما بعضی دیگر بواسطه عادات بدوزندگانی غیر عاقلانه توازن اعمال عصبی را از دست میدهند و برای قبول امراض عصبی مستعد میشوند . در اینجا منظور ما کودک کی است که کاملاً سالم است ولی بزودی تحريك و تهيج میشود و اختلال شخصیت پیدا میکند و البته بدیهی است که با ایجاد يك رشته عادات مطلوب میتوان بر هم خوردگی و اختلال عصبی را در امر ترفع ساخت . و راه صحیح آنست که علت تحريك را

رفع کنند و وضعیت جسمی را تقویت نمایند و این عمل را بوسیله غذای صحیح و کافی و استراحت میتوان انجام داد. در خانه و مدرسه عوامل مختلفی ممکن است موجب تهیج و تحریک کودک شود و البته مر بیان باید از وجود این عوامل جلوگیری نمایند و همیشه شرایط کاملاً مساعد ایجاد کنند.

اغلب کودکانی که با آسانی میترسند آنهایی هستند که از معلمین خود زیاد حساب برده و تو سری خورده اند و بنا بر این حس حقارت در آنها تولید شده و موجب شکست آنها در کارها گشته است.

انواع جنون - (۱) جنون عبارت از پاشیدگی امور ذهنی بطور روشن و آشکار و اغلب مربوط بضعف و خمود پوشش مغزی است هنگامی که رفتار و اعمال فرد از فکر کردن غیر طبیعی و غیر معمولی او حکایت کند، گوئیم از احاطه فکری بیمار است و اگر بدرجه شدت برسد گوئیم جنون دارد.

بیماری وضعف فکری و روحی مانند بیماریهای جسمی خطرناک است و باید در رفع و علاج آن اهتمام کافی بعمل آید.

شخصی که سابقاً باهوش بوده و اکنون ضعف ذهنی و اختلال فکری پیدا کرده است در واقع مریض روحی است. در موقع عارض شدن جنون،

۱ - منظور dementia است که فرانسه آن Demence و آلمانی آن Schwachsinn است و آن عبارت از خرابی حافظه و قضاوت است و ممکن است عضوی و نتیجه خمود و زوال وضعف دماغی یا معلول خرابی پوشش مغزی یا تمام مغز باشد (مانند ضعف پیری، سیفلیس مغزی، نالج عمومی) یا غیر عضوی موقتی که علت ساختمانی در آن دیده نمیشود (مانند جنون جوانی).

حافظه بخصوص در مورد وقایع تازه از بین می‌رود و در قضاوت خلل راه می‌یابد و قدرت فکری ضعیف می‌شود و شخص دیگر قادر بدرک روابط نیست. بیمار علائق خود را نسبت به محیط خود از دست می‌دهد و در بسیاری حالات عاطفه‌ای ندارد و نسبت به خود اعتنا و توجهی نمی‌کند و در اکثر اوقات بغذا و معاشرت نیز میل ندارد و تنهایی را ترجیح می‌دهد.

جنون جوانی - جنون جوانی یک‌نوع اختلال روحی است و تقریباً ۶۰٪ بیماران روحی که بیماری آنها علت عضوی ندارد باین جنون مبتلا هستند و چون ظهور آن اغلب قبل از ۲۵ سالگی است بدین جهت آن را جنون جوانی گویند. از صفات مشخصه این بیماری میل بانزو او مردم گریزی است. کراپلین که از پسی‌کیاثرهای آلمانی بود بیمارهای روحی را بر حسب علامات و نشانه‌های آنها تقسیم بندی کرده و منجمله جنونهای را که با تغییر و فساد کالبدی (آناتومی) توأم نباشد جنونهای غیر آلی نامیده است. اصطلاح جنون جوانی نیز از اوست و علت انتخاب این اصطلاح اینست که این نوع اختلال در جوانی بروز میکند و بسرعت پیشروی می‌نماید و با اعمال فکری و عقلی خلل وارد می‌آورد کراپلین پس از مطالعه بیشتر در مبتلایان به جنون جوانی دریافت که علامات و عوارض همه آنها یکسان نیست و باهم اختلاف زیاد دارد و بهمین جهت از جنون جوانی نیز تقسیماتی کرده آنرا بده قسم منقسم ساخت.

از آنجا که تشخیص هر یک از این جنونهای دهگانه از سایر انواع کاری دشوار و مستلزم ممارست و دقت بسیار است، پسی‌کیاثرها ده قسم را بچهار قسم برگردانده و در واقع چهار نوع جنون ذکر کرده اند بدین

ترتیب ۱- جنون جوانی ساده ۲- جنون مغز جوان (۱) ۳- جنون کانائونیک (۲)
 ۴- پارانویید (۳)

پس از مطالعات دقیق معلوم داشته‌اند که جنون جوانی جنون واقعی نیست و در واقع نتیجه اختلال در وحدت و تمامیت شخصیت است و حتماً لازم نیست در دوران جوانی بروز کند بلکه از سن ۱۴ تا ۵۰ سالگی ممکن است پیدا شود.

۱- در جنون نوع دوم شخص مبتلا ناگهان جنگجو و عصبانی و بدگو میشود و اکثر سعی دارد که از خانه فرار کند و بوالدین خود ظنین است و برافکار و دوستان اعتماد ندارند و تصور میکند که آنها سعی دارند با وی مخالفت ورزند این بیماری خرابی دستگاه تعقل و تفکر را نیز موجب میشود و علائم اولیه آن به نوراستنی شباهت دارد بیمار دارای اعمال و حرکات غیر معمولی است مثلاً بعضی از آنها منزوی و متفکر و آرام و نسبت به مردم لافید و بی اعتنا هستند و بعضی توهماتی از نوع لاف و گزاف دارند و مثلاً خود را شاه و وزیر یا پیغمبر یا خدا میدانند یا خود را صاحب میلیونها ثروت تصور میکنند، برخی از آنها خود بخود و بیجا خنده و قهقهه میکنند یا با مخاطبهای خیالی بتکلم میپردازند و بهمین مناسبت لذت میبرند و حالت بشاشی بخود میگیرند. همینکه بیماری شدت کرد اختلالات عاطفی نیز ظهور میکنند و قدرت تصمیم از بین میرود. این نوع بیماری که در میان جوانان تازه بالغ دیده میشود محتاج به مطالعه زیاد تر و دقت بیشتری است و شاید با سرگرمیهای جالب توجه بتوان از شدت یافتن آن جلوگیری کرد.

۲ - در سومین نوع جنون جوانی (Catatonic) (۱) نه تنها اعمال فکری و ضمیری خلل حاصل میکنند بلکه اعمال حرکتی نیز از صورت طبیعی خارج میشود. ظهور این بیماری غالباً دیرتر از سن بلوغ و در زنها اغلب پس از وضع حمل است. از صفات مشخصه این بیماری کرخی و بیحالی ذهنی است یعنی مثلاً بیمار ممکن است آنچه در اطرافش اتفاق میافتد بشنود بدون اینکه بتواند بآنها توجه کند و ناگهان از این حال بیرون میآید مثل کسی که از خواب سنگین برخیزد. گاهی نیز این حالت بیک حالت هیجان درونی تبدیل میگردد. در مواقعی که بیمار در هیچیک از دو حالت نیست بسیار تلقین پذیر است. بیمار معمولاً کلمات دیگران را که باو گفته میشود بدون هیچ تغییری تکرار میکند، یا حرکات دیگران را تقلید مینماید. علاوه بر اینها بگمان و توهم خود را مظلوم و مورد ظلم و آزار میداند.

بعقیده بعضی این بیماری بر اثر عفونت موضعی است و پس از برطرف شدن عفونت بیمار بحال طبیعی بر میگردد و این نوع جنون را پزشکان قابل معالجه میدانند.

رفتارهای عاطفی بیمار با موانع محیطی ارتباط ندارد و همین مناسبت تحریک و تهیج شدن او را بعضی دانشمندان بدون علت عاطفی دانسته اند یعنی در واقع نمیتوان برای رفتارهای او علت و معنی مخصوص

1 - Catatonic اصلاً یونانی است و بمعنی اذ دست رفتن نیروی جسمی و روحی است و چون برای رسافدن معنی حقیقی در این مورد رسانیت روانشناسان اصطلاحات دیگر مانند کرخی درونی و تهیج درونی اختیار کرده اند زیرا حالت مزبور را دو صورت است: یا بیمار بکلی حالت لغتی و کرخی دارد، یا اینکه حالت هیجان درونی است.

تصور کرد . مثلاً بیماری درحالی که باحالت هیجان از یک طرف بطرف دیگر میرفت اظهار میداشت (چنین نیست) ، (چنین نیست) این حرکات و رفتار و اداء این قبیل جملات دربادی امر بنظر میرسید که علت عاطفی داشته باشد ولی تجزیه و تحلیل معلوم داشت که این تظاهرات بستگی بحالت عاطفی نداشته وبدون معنی ومفهوم ادا شده است .

۳- آخرین نوع جنون جوانی پارانوئید است ومعمولاً در اواخر دوره بلوغ شروع میشود . پس ازسالهای چند که بیمار میکوشد خودرا ازدیگران دور نگهدارد وبکسی آزار نرساند مغز آغاز خراب شدن میکند وقدرت فکری بسیار ضعیف میشود ولی درعین حال بسیاری از عقاید ونظریات خودرا بصورت اصلی نگاه میدارد . دراین نوع جنون جوانی توهمات وتخیلات صورت شیرین پیدا میکند وبرعکس سایر انواع جنون که این توهمات وتخیلات در آنها موقتی است ، توهمات دراینجا پیشرفت میکند وبسیار مشخص و معین میباشد . مثلاً ممکن است بیمار توهم دربرزگی شخصیت خود داشته باشد مثل اینکه خودرا پیغمبر یا شاه یارئیس جمهور بدارد . بمرور مغز فرسوده شده شخص بحال نقابت و بلاهت درمیآید . بطوری که آمار نشان داده قریب ۱۰ بیمار از نوع اول ودوم قابل معالجه اند ولی هیچیک از بیماران مبتلا به پارانوئید معالجه نشده اند .

صرع - بیماری صرع هم ممکن است عضوی باشد وهم غیرعضوی واكثر علت ارثی واختلال غدیدی باعث آنست وتاکنون معالجه قاطعی برای آن بدست نیامده است وهرچه شروع بیماری زودتر باشد خرابی دستگاه فکری وهوشی بیشتر است . صرع بصورت های گوناگون ظاهر میشود ،

در بعضی ها بشدت وزود بزود و در برخی بیماران دیرتر و خفیف تر بروز میکند. غالباً سایر اختلالات روحی نیز کم و بیش باصرع توأم است و تمام اشخاص مبتلا از لحاظ قدرت تفکر و تعقل ضعیف میباشند و بهمین مناسبت کودکان مبتلا بصرع باید در کلاسهای مخصوص و بامند معین تدریس شوند. کودکان مبتلا بصرع روز بروز کندتر و تنبل تر میشوند، در يك لحظه ممکن است اموری را فرا گیرند ولی در لحظه بعد کایه آنها را فراموش میکنند. گذشته از اختلالات روحی و عقلی در شخصیت آنها نیز تغییری حاصل میشود یعنی بسیار حساس و خود خواه و در بعضی اوقات فوق العاده مذهبی میشوند. خوابهای وحشتناك میبینند و تخیلات و توهمات فراوان دارند، در بعضی از مصر و عین حس هجوم و حمله و نزاع پیدا میشود و از این لحاظ ممکن است خطرناك باشند.

حمله دیگر از اختلالات روحی که از قدیم الایم شایع بوده و حتی اطبای یونان قدیم را آن بحت کرده اند و بطور قطع باغریزه جنسی بستگی دارد. حمله است و بهمین مناسبت گاهی آن را به اختناق رحمی موسوم ساخته اند. بین حالت عصبی شدید و حمله حد فاصل قطعی نمیتوان تعیین کرد و تاکنون ربط حمله با خرابی دستگاه پی معلوم نشده است. شخص حمله ای بسیار تلقین پذیر و عاطفی است و ممکن است برخی قسمت های بدن او کرخ و غیر حساس شود بطوری که با وجود سالم بودن عضو حسی جریان عصبی بمغز نرسد. بعقیده بسیاری از علما کایه علامت و عوارض حمله ریشه روانی دارد چه تمام علامت از نوع علامت سازگاری نامطلوب میباشند. در موقع حمله فاج و کری و حالت تشنج دیده میشود و برخی اوقات هذیان نیز با آن توأم است.

چنانکه گفته شد در حمله هیچگونه تغییری در بافتهای سلسله اعصاب و بخصوص مغز دیده نشده است و دلایل این امر آنستکه معالجه کامل آن امکان دارد .

حمله پس از سن ده در میان دختران شایعتر از پسران است . بعضی محققین را عقیده بر آنستکه علت بروز این حالت تجارب ناگوار قبلی است و در حقیقت حمله هائی که شخص دچار میشود نوعی مکانیسم دفاعی است و این تجارب عاطفی ناگوار معمولاً بدوران کودکی تعلق دارد . در بسیاری از اختلالات عصبی ، بهترین راه معالجه روش مستقیم یعنی متوجه ساختن بیمار علت بیماری است . فروید معتقد است که علت واقعی و اصلی این بیماری جنسی است ولی در عین حال میگوید که علت تنها (سرگردانی رحم در بدن (۱)) نیست

نوع بروز بیماری مختلف است : گاهی کودکان برای استرضای امیال خود حالات غیر طبیعی و دل دردها و غشهای مخصوص دارند ، و در حمله های شدید فلج برای مدتی طولانی است . مثلاً دیده شده است که زمانی که هوو بسرزنی آمده دچار این گونه فلجها شده و در معنی بدین وسیله خواسته است شوهر خود را بیچاره کند و توجه او را از زن دیگر

۱ - اطباء قدیم معتقد بودند که حمله در واقع اختناق رحم است و اصل لغت Hysteria از کلمه یونانی که به معنی زهدان است گرفته شده . معنی ت میرساند که ریشه بیماری از رحم است . بااینکه این تئوری نزد اطباء امروز مردود است ولی جای شبهه نیست که در ظهور حمله علت جنسی کاملاً وجود دارد .

بطرف خود معطوف سازد .

بعقیده فروید اکثر اشخاص کوشش دارند حالت عاطفی ناگوار را فراموش کنند ولی در حمله کوشش شخص در فراموش کردن حالت عاطفی بطور کامل بجائی نرسیده است و چون تجربه ناگوار موجب ناراحتی است شخص سعی دارد بنحوی در برابر آن عکس العمل نماید و اگر عکس العمل مستقیم نباشد تظاهرات غیر مستقیم ظاهر میگردد و در حمله این تظاهرات بصورت علائم جسمی درمیآیند . بهمین جهت فروید واژه (انتقال) را در مورد حمله بکار می برد و میگوید زحمات روحی بصدمات جسمی انتقال یافته است . روش معالجه ای که فروید پیشنهاد میکند اینست که عاطفه مخفی را در سطح وجدان حاضر کنند و بگذارند بتظاهرات طبیعی خود پردازد و این تظاهر لازم نیست بنحو مخصوص باشد بلکه همینکه تجربه ناگوار و یا عاطفه ارضاء نشده در سطح وجدان آمده بیمار حالت عاطفی پیدا کرده بگریه و زاری یا بگفت و گو می پردازد و بالنتیجه بیماری مرتفع می گردد .

اصول عمده در بهداشت روحی - کتب بسیار در بهداشت روحی نالیف شده و هر مولف و محقق روشهای مخصوص پیشنهاد کرده است . و اگر توفیق رفیق نگارنده شد شاید در آینده کتابی مستقل در این زمینه رشته تحریر درآورد . اما در این مختصر فعلا بتذکر سه اصل عمده اکتفا میشود که پیروی از آن برای سلامت و سعادت هر فرد ضروری است .
این سه اصل که بدون آن شخص نمیتواند روحا سالم باشد و (صرف نظر از اتفاقات و بیماریها و عامل توارث) عبارتند از شغل یا وظیفه طرح برای رسیدن به هدف ، آزادی عمل .

البته منظور از شغل یا وظیفه معنی اعم آنست و آن شامل اعمالی است که هدفهای آنی و موقتی دارند و اعمالی که دارای هدفهای غائی و عالی و آنی است. طرح و نقشه از آنجهت لازم است که شخص شغل و وظیفه را با منظور و هدف خود موافق نماید یعنی شخص فکر کند که این کار کار او و متعلق باوست و این هم بدون آزادی عمل میسر نیست.

در اینجاست که علما آموزش و پرورش ادعا میکنند که بهداشت روحی از وظائف حتمی و جزء لاینفک کار آنهاست. باید هر آموزگاری روش درس خود را طوری اتخاذ کند که در هر قدم شاگرد منظوری داشته باشد و معلم فقط براهنمائی پردازد.

برای معالجه کودکان عصبانی تذکرات و احتیاطات ذیل را باید رعایت نمود:

۱ - کلیه عواملی را که موجب عصبانیت میشوند (دندان درد پلیم، غذای نامناسب و غیر کافی، سوء هاضمه کم خونی ۰۰۰۰۰۰) باید از بین برد.

۲ - رفتار معلم نسبت به کودکان باید درخور و مناسب او باشد نه اینکه با همه کودکان یکنوع رفتار کند.

۳ - مواقع و حالاتی باید تهیه کرد که کودکان خود را فراموش کنند و خود را شخصی مفید و موثر بدانند.

۴ - باید در کودکان حس لطیفه گوئی که باادب توأم باشد ایجاد نمود و حس خوش بینی او را تقویت کرد.

۵ - کودکان تا آنجا که قدرتش اجازه میدهد باید برای خودش کار کند و امور خود را خود اداره نماید تا شخص مستقلی باز آید.

۶ - باید عادات غیر صحیح را با جانشین کردن عادات صحیح از بین برد . استراحت و تفریح و غذای مناسب و کافی باین منظور کمک فراوان میکند .

۷ - کودک را عادات دهید که در برابر مرسها ایستادگی کند و این منظور از راه اطمینان دادن بوی واستدلال میسر تواند بود . او را عادت دهید که در انجام اعمال اخلاقی شجاعت داشته باشد و از شکست در کار مأیوس نشود بلکه کوشش بیشتر و تصمیمی بهتر اتخاذ نماید .

۸ - کودک را تا آنجا که میسر است (در سالهای اول مدرسه) عادت دهید که ابن الوقت باشد ، و بیش از اندازه در گذشته یا آینده فرو نرود . باین عمل کودک از وحشت واضطراب خلاصی یافته است مثلاً در مدرسه کودک باید عادت کند که کار درسی را از روی شوق انجام دهد و از بیم امتحان و قبول شدن در تشویش نباشد .

۹ - فرصتهای زیاد برای کودک فراهم کنید تا بتواند با افراد حشرونشر کند بچه های عصبانی احتیاج مبرم با معاشرت دیگران دارند و این تنهاری است که کودک بتواند خود نمائی کند و خود را موجودی مونر بداند ، فشار روحی و اختلال عصبی وقتی ظهور میکند که کار شخص مطابق میل و ذوق او نباشد . کسی که خود را از دیگران جدا میسازد اهل درون میشود و خود را با تخیلات و توهمات سرگرم می کند و در نتیجه بسیار حساس و خجالتی و غیر فعال میشود پس معاشرت با دیگران لازم است و همینکه شخص از مردم دوری جست و در خیال غوطه ور شد از اقدام کارها بازمی ماند و بی در پی شکست می خورد و شکست بی در پی خود موجب بیهوشی روحی است .

۱۰ - کودکان را عادت دهید که در برابر مقامات ما فوق مطاع باشند و نصایح را بپذیرند

۱۱ - کودک را بیاآموزید که مواقعی که احتیاج به اطلاع و سیاحت دارد بآموزگار یا والدین مراجعه کند و موضوع را در فکر خود نگاه ندارد. یکی از علل جرم و جنایت آنستکه مجرم برای استرضای افکار و آرزوهای راهنمای مشفق و خیر خواهی نداشته است و بالتجربه فکر و آرزو را در خود مخفی داشته و سر انجام بصورت جرم ظاهر کرده است *

۱۲ - بکودک کاری را مراجعه دهید که اولاً جالب توجه او و ثانیاً مطابق و متناسب با استعداد وی باشد * این عمل باعث میشود که کودک سرگرم کار باشد و تمام توجه خود را بآن معطوف دارد و در نتیجه موفق شود و از موفقیت قدر و منزلتی برای خود فائز گردد *



اگر چه برخی از بیماربهای روحی را با اصول روانشناسی و آموزش و پرورش نمی توان معالجه کرد (چه علت ارثی و یا عضوی دارند) ولی عده زیادی از بیماران روحی که بر اثر عادات نامطلوب و عدم ارضای امیال بطریق صحیح و مناسب بیماری روحی دچار شده اند با روشهای روحی قابل معالجه هستند .

آنچه در این کتاب با اختصاری هر چه تمامتر گفته شد، تنها از آن لحاظ است که آموزگاران و مربیان فی الجمله بقوانین تربیتی و بهداشت روحی متوجه شوند و متذکر باشند که برای پرورش يك فرد بنحو کامل قوانینی در دست است که رعایت آنها از بسیاری از بدبختیها جلوگیری می نماید و سعادت فرد و جامعه را در بر دارد *

پایان

